

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

**Vliv institucionální péče a výchovy na dítě raného věku
(především v jazykové a komunikační oblasti)**

The influence of institutional care and education on a child of an early age
(covering especially the issues of language and communication)

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.**

Autor diplomové práce: **Bc. Andrea Mouchová**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Diplomová práce dokončena: **červenec 2015**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv institucionální péče a výchovy na dítě raného věku vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 17.7.2015

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janě Kropáčkové Ph.D. za cenné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení mé diplomové práce i během celého studia. Děkuji i všem pedagogům za pozitivní ovlivnění mého života. Rovněž bych chtěla velmi poděkovat rodině, kolegyním a přátelům za pomoc a podporu.

Abstrakt:

Hlavní myšlenkou diplomové práce je postihnout vliv institucionální péče, výchovy a vzdělávání na rozvoj dítěte raného věku. V teoretické části je charakterizováno dítě mladší tří let, rozvoj jeho osobnosti. Zvláštní pozornost je zaměřena na rozvoj komunikačních kompetencí a řečových dovedností dítěte raného věku, jsou vymezeny základní pojmy. V diplomové práci je zmapována situace institucionální péče, výchovy a vzdělávání pro děti raného věku v České republice i zahraničí, popsán historický vývoj i současný stav. Jsou předloženy výzkumy týkající se této problematiky a nastíněny budoucí tendence a vize v oblasti výchovy a vzdělávání dětí do tří let. Cílem výzkumného šetření je porovnat skupinu dětí zařazených do institucionálních zařízení pro děti raného věku se skupinou dětí vyrůstajících výhradně v rodinném prostředí a ověřit tak, zda pobyt dítěte raného věku v institucionálním zařízení pozitivně ovlivňuje jeho rozvoj v oblasti řeči a komunikace.

Abstract:

The main idea of my thesis is to describe the influence of institutional care and education on the early development of a child. The theoretical part analyzes a child younger than three years, especially the child's personality development. Special attention is devoted to the development of communication and language skills of a child of this age, also the basic terms are defined there. The thesis observes the early age institutional care and education in the Czech Republic and abroad, describes its historical background and current situation. Related research studies and future trends and visions are also included. The aim of the research is to compare a group of children in early institutional care with a group of children growing exclusively in a family environment and check if the stay in the institutional care has positive effects on the development of communication skills.

Klíčová slova: rozvoj osobnosti dítěte, dítě raného věku, institucionální péče, výchova a vzdělávání, komunikační a řečové dovednosti

Keywords: child's personality development, child early age, institutional care and education, communication and language skills

Obsah

Úvod	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 osobnost dítěte mladšího tří let	9
1.1.1 sociálně-emoční rozvoj dítěte raného věku	10
1.1.2 rozvoj komunikačních a řečových dovedností dítěte raného věku	14
1.2 výchova a vzdělávání dětí raného věku	25
1.2.1 vývoj institucionální péče pro děti raného věku v České republice	28
1.2.2 současný stav institucí pro děti raného věku v České republice	29
1.2.3 institucionální péče pro děti raného věku v zahraničí	31
1.2.4 budoucí tendence, trendy a vize	34
1.2.5 výzkumná šetření v České republice a v zahraničí	38
2 PRAKTICKÁ ČÁST	43
2.1 cíle a metodologie výzkumného šetření	43
2.2 charakteristika výzkumu a výzkumných souborů	44
2.3 vlastní výzkumné šetření	49
2.4 interpretace získaných dat	59
Diskuze	68
Závěr	69
Seznam použité literatury a informačních zdrojů	71
Přílohy	

ÚVOD

Na kvalitu života každého člověka má úroveň komunikačních schopností a dovedností jistě velký vliv. Důležitým předpokladem k získání komunikační kompetence je také osvojení si řečových a jazykových dovedností. Odborníci se shodují na tom, že právě rané dětství je velmi významným a zásadním obdobím pro získávání, osvojování a rozvíjení těchto dovedností.

Shoda panuje také v tom, že sociální a komunikační dovednosti se vyvíjejí nejen v rodině, ale důležité jsou i první interakce s vrstevníky, které mohou nabídnout v našich podmínkách mateřské školy či jiná zařízení institucionální péče. Jejich význam pro všestranný a komplexní rozvoj dětí ve věku od tří do šesti (sedmi) let je všeobecně uznáván. Jinak je tomu ale v případě dětí mladších. V současné době probíhá diskuze o vlivu institucionální péče, výchovy a vzdělávání na osobnosti dětí raného věku.

Hlavní myšlenkou této práce je postihnout význam a vliv institucionální péče a výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte mladšího tří let především v řečové a komunikační oblasti. Považuji za nutné upozornit, že tato práce nemá za cíl dokládat nezbytnost docházky dítěte v batolecím věku do mateřské školy či jiného obdobného zařízení.

Teoretická část diplomové práce charakterizuje rané dětství a rozvoj dítěte v období převážně od dvou do tří let, popisuje současnou situaci týkající se institucionální péče pro děti raného věku a přibližuje budoucí cíle a trendy v této oblasti. Cílem praktické části je sledování individuálního vývoje dětí především v řečových a komunikačních dovednostech, komparace výzkumného vzorku dětí zařazených v institucích pro děti do tří let a výzkumného vzorku dětí vyrůstajících výhradně v rodinné péči.

*„To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč.
První má pro svou vlastní potřebu, druhé pro bližní,
proto má o to oboje stejně pečovati, aby měl jak
mysl, tak z mysli pocházející hnutí údů, tedy i jazyk
co nejvybroušenější.“*

J. A. Komenský

1 TEORETICKÁ ČÁST

V úvodu teoretické části je charakterizována osobnost dítěte mladšího tří let a jeho rozvoj. Jsou vymezeny termíny, které se váží především ke komunikačním kompetencím a řečovým dovednostem dítěte raného věku. V další části diplomové práce je věnována pozornost situaci denní institucionální péče, výchovy a vzdělávání pro děti raného věku v České republice i zahraničí a jsou předloženy výzkumy, které jsou zaměřeny na problematiku týkající se vlivu institucionálních zařízení na rozvoj osobnosti dítěte.

V životě dítěte hrají první roky zcela zásadní roli. Základy, na kterých bude dítě stavět, se pokládají právě v tomto období. Každý jedinec ve svém vývoji prochází jednotlivými fázemi, které na sebe navazují, nedají se vynechat či přeskočit. Tento proces nebývá zcela rovnoměrný ani plynulý a týká se všech oblastí vývoje člověka (Šulová, 2005, Vágnerová, 2000). Dítě si osvojuje značné množství poznatků a dovedností, získává důležité zkušenosti. V tomto období dochází k velkým pokrokům a značnému zdokonalování.

1.1 OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO TŘÍ LET

„Batolecí věk zahrnuje období od jednoho roku do tří let života dítě. Je to doba prudkého vývoje a výrazného rozvoje dětské osobnosti. Charakteristickým znakem této fáze je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širšího světa“ (Vágnerová, 2000, s.74). Pro potřeby této práce však bude většinou blíže charakterizován rozvoj dítěte od dvou do tří let věku. Vágnerová (2000) uvádí, že motorický vývoj v tomto období umožňuje samostatnější uspokojování potřeby stimulace a souvisí s potřebou aktivity. Expanze do širšího prostředí však závisí nejen na určité úrovni pohybových dovedností, ale také na kognitivní úrovni dítěte. Takže lokomoce má také svůj význam sociální. Šulová (2005) k tomu dodává, že výrazný motorický rozvoj spojovaný se samostatnou chůzí a cílenou manipulací se v batolecím období bude uplaňovat i v procvičování mluvidel k postupnému osvojování mateřštiny.

Typickou aktivitou, nejpřirozenějším projevem a nejčastější činností dítěte batolecího věku, ale i dalších dětských vývojových období je hra. Je spjata se všemi oblastmi vývoje dítěte a její důležitost v životě dítěte je velmi vysoká, až zásadní. *„Právě jejím prostřednictvím se nejplněji a nejpevněji rozvíjejí první vztahy a svazky utvářející se jednoty osobnosti dítěte“* (Opravilová, Gebhartová, 1998, s.11). Koťátková (2005) popisuje stádia hry v tomto věkovém období (z manipulační hry se stává konstruktivní, z napodobivé námětová) a významné znaky hry, ke kterým patří spontánnost, radost, tvořivost, zaujetí, opakování, fantazie, přijetí role. Dále uvádí, že děti si v druhé polovině batolecího období hrají především samostatně, to však neznamená, že jim ostatní děti nejsou přínosem a inspirací. Z výzkumu Damborské (1967) k tomuto tématu vyplynulo, že již u dítěte kolem jednoho roku věku dochází k diferenciaci mezi ostatními dětmi. Obliba určitého partnera umožňuje společnou primitivní hru (např. „na honěnou“). Vždy jde však o „skupinku“ dvou dětí. Komunikace mezi těmito dětmi bývá živější a vytrvalejší, častěji navazují kontakt, napodobují jeden druhého. Singule (1989) k této problematice dodává, že se ve hrách na konci batolecího období začínají častěji vyskytovat vzájemné dětské kontakty, přestože ještě příliš snadno přecházejí do vzájemných konfliktů a dítě i v tomto období potřebuje stále ještě vydatnou pomoc dospělého.

1.1.1 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ ROZVOJ DÍTĚTE RANÉHO VĚKU

Věk batolete, tj. přibližně druhý a třetí rok života, je klasickým obdobím pro základní utváření identity. Matějček (1992) upozorňuje, že dítě vrůstá do rodinných vztahů, je schopno uvědomovat si a přijímat své postavení v rodině, vyjasňuje si svoji pozici, do utváření jeho osobnosti se promítá postoj rodičů a dalších vychovatelů.

Ovšem prvním blízkým vztahem, kterým dítě postupně získává sociální kompetence, je vztah s matkou či jinou primárně pečující osobou. Ke vzniku specifické vazby mezi matkou a dítětem podle Bowlbyho teorie připoutání dochází již v kojeneckém věku. Protože je však tato vazba velmi významná a ovlivňuje všechny další vztahy v budoucím životě jedince, považují za důležité se o tomto tématu zmínit podrobněji. Specifická vazba mezi matkou a dítětem, jak ji popsala Ainsworthová (in Helus, 2009, Vágnerová, 2000, Šulová, 2005) může nabývat čtyř podob:

- Připoutání jisté, bezpečné, spolehlivé – matka (rodič) je dítěti plně k dispozici, je mu dostupná, reaguje adekvátně na jeho signály, je přítomna tak, že z ní dítě čerpá pocit jistoty a bezpečí. Dítě se pak snadno pouští do hry, objevování, prozkoumávání, do vzdalování se od matky. Projevuje se v této interakci prosperitou, osobním růstem, vysílá pozitivní zpětnou vazbu a láskyplné projevy.
- Připoutání nejisté, úzkostné, vyhýbavé – dítě nemá důvěru v dostupnost matky, v její vřelou a vcítivou oporu. Někdy matka není dostupná, jindy se to dítěti snaží vynahradit zvýšeným přilnutím k němu a dítě je tak opakovaně znejistováno. Na základě nejistého přijímání čeká, že bude odstrčeno, je zvyklé žít bez lásky a podpory druhých, je lhostejné k separaci od matky.
- Připoutání nejisté, úzkostné, vzdorující – vztah se zde sice vytvořil, ale dítěti neposkytuje potřebnou jistotu a bezpečí. Dítě si není jisté reakcí na své signály, není si jisté pomocí a zvyká si bojovat o dostupnost matky různými prostředky – vzdorovitostí, pláčem, neklidem. Je úzkostné, bojí se separace a explorce.

- Připoutání dezorganizované – vzniká v situacích traumatizace dítěte či matky. Dítě tohoto typu připoutání vykazuje výkyvy ve svém vztahu k matce.

Kvalita prvního vztahu a zdravé připoutání je tedy zásadní také z toho důvodu, že dítěti poskytuje pocit jistoty a bezpečí, který je základem jak pro expanzi do okolí a samostatné poznávání světa, tak i rozhodujícím činitelem pro utváření budoucích důvěrných a láskyplných vztahů. Vztah s matkou může být bezpečným zázemím, odkud dítě postupuje při dalším učení a kam se může v případě potřeby vracet.

Pocity a schémata vztahující se k attachmentu se v průběhu života aktivizují zejména v ohrožujících situacích a životních krizích. Straková (2010, s.38) cituje Weissovy charakteristiky vztahů založených na attachmentu, ke kterým patří např. :

- vyhledávání blízkosti – vyhledávání vztažné osoby v ohrožujících situacích
- bezpečná základna – přítomnost vztažné osoby poskytuje pocit bezpečí a vede k exploraci
- separační úzkost – nebezpečí nedostupnosti vztažné osoby vede k protestu a snahám vyhnout se odloučení
- specifická – pokusy nahradit vztažnou osobu jinou osobou jsou neúspěšné, přestože je kvalita péče a věnovaná pozornost stejná
- trvalost – attachment nepomíjí, odloučení vyvolává výrazný stesk, který jen pomalu ustupuje a nikdy nemizí úplně
- necitlivost k chování vztažné osoby – attachment přetrvává, i když je chování vztažné osoby zneužívající, to může vést ke spojení pocitů vzteku s pocity připoutání, což může ústít v konflikt

Dítě, u něž se nevytvořilo v raném dětství bezpečné citové pouto, si nese následky do dalšího života. Může se stát, že mu chybí pocit důvěry k ostatním, má problémy s empatií, může se projevovat přehnanými reakcemi na stres, může mít problém převzít odpovědnost za své chyby, rozhodovat se, přijímat pochvalu.

Bezpečné a spolehlivé připoutání je základním předpokladem pro úspěšnou adaptaci dítěte na nová prostředí – např. mateřskou školu nebo jiné institucionální zařízení. *„Výzkumy potvrdily, že různé typy připoutání významně ovlivňují další vývoj*

děti. Tak např. děti označené jako bezpečně a spolehlivě připoutané vykazovaly po dvou letech věku zvýšený zájem o hry s předměty vyžadující vynalézavost. Lépe si věděly rady a pohotověji se obracely na dospělého, když si rady nevěděly. V mateřské škole se pak tyto děti častěji stávaly organizátory her, byly oblíbenější a zaujímaly vůdcovské pozice“ (Helus, 2009, s.48).

Straková (2010) nás seznamuje s několika výzkumy (Rice, Cunningham, Young, Wei, Russel a další), které potvrdily, že děti s jistým attachmentem jsou ve vrstevnických vztazích zodpovědnější, méně kritické a utvářejí harmonické vztahy. Tyto výzkumné studie prokázaly, že bezpečný attachment souvisí s vysokou mírou sociálního přizpůsobení i vyšší úrovní sociálních dovedností.

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že děti s jistou a spolehlivou vazbou vnímají svět jako bezpečný a ovlivnitelný. Budou proto jednat prosociálně spíše než děti s jinými typy připoutání. Pro rozvoj bezpečného attachmentu je zásadní dostatek lásky, vřelosti a uznání, srozumitelné chování rodičů a nepřítomnost rozporuplných sdělení.

Jak již bylo uvedeno, hlavním vývojovým úkolem batolecího věku je osamostatňování od matky. „*Sociální interakce dítěte v batolecím období vázaná především na motorickou a řečovou oblast se orientuje na více osob než jen na matku*“ (Šulová, 2005, s.62). Mahlerová (in Vágnerová, 2000 a Šulová, 2005) hovoří o praktikující a znovusbližovací fázi separačně individuálního procesu. Dítě se odpoutává ze symbiotické vazby s matkou, má radost ze své nezávislosti, zkoumá prostředí a osamostatňuje se. Zároveň však má častou potřebu vracet se do bezpečí k mateřské osobě. Separace od matky je nezbytná pro rozvoj vlastní identity a pojí se s potřebou sebeprosazení. Tato komplexní zkušenost s rodičovskými reakcemi na první samostatné pokusy o sebeprosazení a vymezení nových pozic dítěte ve světě spoluurčuje spolu s temperamentem a jinými vrozenými dispozicemi rozvoj základních životních strategií ve smyslu asertivity či tendence k rezignaci při prosazování svých potřeb (Vágnerová, 2000). Samostatné jednání i vědomí účinku vlastní aktivity ovlivňuje sebepojetí batolete. V tomto období již dítě vnímá sebe sama jako bytost, která je schopna samostatně jednat a ovlivňovat vlastní situaci. Součástí sebepojetí

jsou různé sociální role, které dítě získává a jejichž obsah je určován konkrétními postoji a očekáváním nejbližších lidí – dítě je maminčin poklad, tatínkův rošťák, babiččino sluníčko (tamtéž).

V této vývojové fázi dítěte se dostávají do popředí také vztahy s otcem, sourozenci, širší rodinou a vrstevníky. Role otce je zcela svébytná a specifická a důležitá jak ve vztahu k dítěti tak ve vztahu k matce. Z pozorování chování a komunikace rodičů si dítě utváří model budoucího vztahu mezi mužem a ženou. Otec se projevuje jako významný fenomén pro přijetí pohlavní identity dítěte, synům slouží jako model mužského chování. Ačkoli je v odborných pracích věnována pozornost většinou matce, výzkumy ukázaly, že pokud se otec dítěti věnuje a zabývá se jím, vzniká mezi nimi obdobná vazba jako v případě matky. Vztah s otcem je dalším zdrojem stimulace, napomáhá socializaci dítěte, rozšiřuje jeho obzory. Hra s otcem bývá více vzrušující, dobrodružná, aktivnější a také v komunikaci se našly rozdíly mezi matkou a otcem, který je pro dítě náročnějším konverzačním partnerem. Takže pokud si dítě vytvoří bezpečný vztah k oběma rodičům, získává větší pocit jistoty a bezpečí na základě vícečetné citové vazby i možnost diferencovat různé varianty vztahu a profitovat z jejich rozdílnosti (Vágnerová, 2000, Šulová, 2005).

Mezi významné vztahy v rodině patří také ty sourozenecké. Přestože v těchto vztazích jistě hraje roli věk, pohlaví, pořadí a odstup narození, lze říci, že význam sourozenecké hry a sourozeneckých kontaktů je nezpochybnitelný, neboť nabízí alternativní zdroj sociální stimulace, zábavu, jiné zkušenosti, možnost vyzkoušení si nových rolí (tamtéž).

Vrstevníci hrají důležitou roli v sociálním prostředí dítěte již v batolecím věku a vrstevnické vztahy jsou pro rozvoj osobnosti dítěte nenahraditelné. Šulová (2005, s.158) uvádí, že *„sociální hra skutečně kooperativní a s pochopením nepsaného smyslu se začíná řídit projevovat kolem druhého roku a skutečně se objevuje až na konci období batolete.“* Zkušenost s vrstevníky v tomto věku pravěpodobně usnadňuje psychický růst dítěte, děti se při hře vzájemně napodobují a tím se učí na své vlastní, snadno dostupné úrovni (Vágnerová, 2000).

1.1.2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH A ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE RANÉHO VĚKU

Rozvoj komunikačních kompetencí je důležitou součástí socializace dítěte. V prvních dvou letech života přejímají děti s obdivuhodnou rychlostí a přesností způsoby chování, symboly a znaky sloužící ke vzájemnému dorozumění s okolím. Dítě se prostřednictvím komunikace snaží potvrdit úzkou vazbu k osobě, která o ně pečuje a následně schopnost komunikovat významně ovlivňuje vývoj vztahů s dalšími lidmi. *„Cílem komunikativního chování člověka je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“* (Klenková, 2006, s.26).

Protože významná část této práce se bude podrobněji zabývat komunikací, řečí i jazykovou oblastí, je třeba tyto termíny vymezit a definovat, přestože není vůbec snadné vybrat definici co možná nejpřesnější a nevhodnější.

Jazyk – *„je konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace. Každý přirozený jazyk má specifickou strukturu, psychologickou a sociální dimenzi. Určitý jazyk si jednotlivec osvojuje od narození spontánně v prostředí, v němž vyrůstá. Podle teorie N. Chlomského se tak děje na základě vrozené schopnosti každého jedince k osvojování jazyka. Pro vzdělávání má jazyk prioritní význam. Jednak je hlavním prostředkem pedagogické komunikace, jednak je jedním ze základních vyučovacích předmětů“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Řeč – je dorozumívacím prostředkem člověka s člověkem, prostředkem ke vzájemnému sdělování – k mezilidské komunikaci. Skládá se ze slov, která tvoří slovní zásobu určitého jazyka. Každý řečový akt se děje v určitém jazyce. Řeč je spojena s celým vědomím člověka, s jeho psychickými procesy. Má základní a určující vztah k myšlení – bez řeči by nebylo myšlení (Vyštejn, 1995, s.5). V této definici není zohledněna např. vnitřní řeč člověka, která má však podle odborníků blíže k myšlení než ke komunikačním procesům.

Komunikace – je schopnost něco vyjádřit a sdělit způsobem, který je obecně platný a zároveň schopnost přijímat informace od někoho jiného (Vágnerová, 2000, s.92).

Komunikační kompetence – je „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit i účast druhých na nich“ (Šebesta in Průcha, 2011, s.111).

Průcha (2011) nás seznamuje ještě s dalšími definicemi komunikační kompetence. Všechny se však vztahují ke komunikačním aktivitám dospělých. Pro účely teorie dětské řeči nebyl pojem komunikační kompetence explicitně vymezen, ačkoli se s ním běžně operuje v dokumentech vytvořených pro jednotlivé úrovně českých škol. Ve vzdělávacích programech je obsah „komunikativní kompetence“ vymezen v podobě očekávaných výstupů jazykového vzdělávání. Dítěti ve věkovém období, kterému se věnuje tato práce, jsou nejbližší znalosti a dovednosti, které předpokládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s.13), a které na určité úrovni mohou být dosažitelné i dítěti ve třech letech věku:

„dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*
- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*
- *v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní*

- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklad k učení se cizímu jazyku“*

Průcha (2011) k tomu však dodává, že je třeba systematicky popsat komunikační vývoj dětí v naší společnosti, protože vymezení komunikační kompetence v didaktických dokumentech je bez opory o relevantní vědecké poznatky, které se vztahují ke skutečnému stavu komunikačních dovedností dětí a k faktorům ovlivňujícím vývoj těchto dovedností. V pedagogické teorii je totiž komunikační kompetence chápána jako výsledek řízeného školního vzdělávání.

Komunikace je tedy proces, který člověka provází celý život. Již v prenatálním období je dítě (plod) v komunikaci s matkou aktivním účastníkem. Po narození matka i dítě využívají ke komunikaci všechny smysly. Komunikační význam má pláč, úsměv i dotyk (Vágnerová, 2000).

Průcha (2011) komentuje výzkumy komunikačních dovedností již před prvním rokem života. Od 8. měsíce věku se u dítěte vyskytují záměrná gesta s komunikační funkcí, která předcházejí verbálním projevům dítěte a v raném věku často vystupují jako jediný a samostatný projev dítěte. Kapalková (in Průcha, 2011, s.115) vypracovala typologii dětských gest a z hlediska funkce je dělí na:

- gesta vyjadřující informaci relativně samostatně, např. vyjádření postoje – protest, odmítání, údiv
- gesta regulující chování komunikačního partnera – ta, která vyjadřují výzvu, varování, naléhání
- gesta týkající se verbální činnosti a výměny na úrovni gest – souhlas, potvrzení informace, imitace gest partnera

Důležitým zjištěním tohoto výzkumu (tamtéž) bylo, že matka intuitivně učí dítě, aby komunikovalo prostřednictvím gest, pokud ještě není schopno komunikovat verbálně. S rostoucím věkem se obohacuje repertoár gest a komunikace je postupně doprovázena zvuky a prvními slovy (v 10. měsíci bylo u zkoumaného dítěte zaznamenáno komplementární spojení slovo + gesto). Ve výzkumu Slančové (in Průcha, 2011, s.116) bylo zkoumáno komunikační chování dítěte ve věku 3-18 měsíců. „*I když dítě objektivně není komunikačně plně kompetentním partnerem, dospělí přisuzují jeho výpovědím sociální platnost a různým způsobem na ně reagují a snaží se vyvolat ze strany dítěte odezvu. Matka i jiní dospělí rozvíjejí s dítětem dialog již od narození, tedy dlouho předtím, než je dítě schopno komunikovat pomocí jazyka.*“

Není náhoda, že většina zjištění o komunikačních dovednostech dětí je vázána na batolecí věk. V tomto období jsou projevy komunikačních aktivit již dosti zřetelné a tudíž výzkumně uchopitelné. Dítě ve dvou letech je velmi komunikativní, vyhledává příležitosti k aktivnímu projevu v komunikaci s dospělými i dětmi.

Podle Průchy (2011) je komunikace ovlivňována mnoha faktory, k nimž zejména patří:

- komunikační situace a prostředí – rodina, veřejné prostředí, mateřská škola...
- zainteresovanost dítěte
- osobnostní charakteristiky dítěte – temperament, ochota...
- výchovný styl matek, rodičů, prarodičů, učitelek pečujících o dítě...

Vývoj komunikačních dovedností dítěte je iniciován a podporován ze strany dospělých. Tento typ komunikace je bezesporu dominantním a nenahraditelným. Není ale zdrojem jediným, protože dítě komunikuje také se svými vrstevníky (sourozenci, děti přátel, děti z mateřských škol či jiných předškolních zařízení). Průcha (2011) se v této souvislosti zamýšlí nad skutečností, že u nás i v zahraničí je velmi zanedbáván výzkum objasňující komunikaci dětí s dětmi. Již v 60. letech minulého století prokázala Slama-Cazacu (in Průcha, 2011), že řeč dětí má už v rané etapě svého vývoje komunikační funkci. Zjistilo se, že 90% komunikačních projevů dětí ve věku kolem dvou

let je adresováno někomu či je odpovědí někomu. Existují dialogy mezi dětmi. Dalším poznatkem je fakt, že se i děti raného věku přizpůsobují v komunikaci partnerovi, vzájemně se poslouchají, nepřerušují se. Průcha (2011, s.127) shrnuje poznatky tohoto výzkumu v jednoznačném závěru o roli komunikace dětí s dětmi:

- *děti si zdokonalují svou komunikační kompetenci nejen prostřednictvím komunikace s dospělými, ale také komunikace s jinými dětmi*
- *již ve věku dvou let se vyskytují rozhovory mezi dětmi navzájem, a to jak ve dvojicích, tak v pozdějším věku i ve skupinách s několika členy*
- *od počátku výskytu dětských dialogů se v projevech dětí objevuje komunikační funkce, tj. zaměřenost na partnery, vyjádření určitého cíle sdělení*
- *s rostoucím věkem dětí slouží dětský dialog k součinnosti, a to jak v rovině poznávání (vzájemné sdělování informací apod.), tak v rovině společenské aktivity (výzva ke hře, její organizování apod.)*
- *dialog je nejpřirozenější a nejzákladnější forma existence řeči. Proto je pro děti prospěšné, mohou-li se zúčastňovat komunikace s jinými dětmi v předškolních zařízeních a mít tak příležitost k rozvíjení dialogu v komunikaci s jinými dětmi*

V této souvislosti ovšem Průcha (2011) zmiňuje nutnost zkoumat vývoj komunikační kompetence v důsledku působení předškolní edukace, studovat kompenzaci vlivů nepříznivého sociokulturního prostředí některých rodin prostřednictvím institucionální výchovy i reálný stav komunikačních dovedností dětí.

Jednou ze základních rovin lidské komunikace je bezpochyby řeč. Podle Šulové (2005) lze za první předřečový projev považovat křik novorozence. Objevují se však argumenty, že kořeny vývoje řeči je možné identifikovat již v prenatálním období. „Někteří autoři tvrdí, že jestliže je lidský plod schopen v nitroděložním akustickém prostředí rozeznávat lidský hlas (což je prokázáno), může tato sluchová zkušenost významně usnadňovat vnímání řeči dítětem po narození“ (Průcha, 2011, s.36).

Vývoj řeči prochází různými stadii, která odborníci označují a oddělují různě. Na jednom se však shodnou – počátek vývoje dětské řeči nelze spojovat jen s produkováním prvních slov.

Na tomto místě je třeba uvést, že hlavní milníky raného rozvoje řeči jdou po sobě v pevném sledu a objevují se v určitém věku, jak je dáno dědičností. Žádné období se nedá vynechat či vyměnit. K tomu ještě Brierley (1996) ve shodě s dalšími odborníky a na základě výzkumů dodává, že pravděpodobně existuje kritické období pro osvojování jazyka a řeči. Označuje řeč jako základní lidskou potřebu, bez níž mysl dítěte v citlivém období strádá a může utrpět škodu. Pokud jedinci nebyli v raném věku (uvažuje však o věku zhruba do 10 let) vystaveni jazykovým podnětům, mohou zůstat němí nebo přinejmenším řečově velice zaostalí.

Stadia raného řečového a komunikačního vývoje dítěte popsal Průcha (2011, s.45) následovně:

0-3 měsíce

Receptivní vývoj – rozlišuje lidský hlas od jiných zvuků, lokalizuje hlas matky, reaguje očima nebo i pohyby hlavy na verbální podněty apod.

Produktivní vývoj – vydává reflexivní zvuky, pláče, kolem 8. týdne se objevuje broukání, směje se při spokojeném stavu, křičí při nespokojenosti, hladu apod.

4-8 měsíců

Receptivní vývoj – reaguje na některé rozdíly v přízvuku slov a v intonaci vět, objevuje se dovednost segmentace: dítě rozpoznává ve větách slova, která předtím slyšelo izolovaně, komunikuje pomocí gest, rozpoznává slova z vyprávění přečteného před dvěma týdny

Produktivní vývoj – objevuje se žvatlání, tj. opakování různých hlásek a slabik, dítě odezírá z tváře mluvícího subjektu a napodobuje pohyby rtů a jazyka, rozšiřuje se repertoár mimických pohybů tváře a gest rukou, je patrná snaha dítěte navazovat a udržovat komunikační kontakt s matkou a blízkými osobami

10-12 měsíců

Receptivní vývoj – rozumí některým výrazům dospělého (např. dej mi, nesmíš, papej, bumbej atd.), reaguje na vyslovení svého jména, je schopno rozpoznávat řeč v mateřském jazyce a v cizím jazyce, reaguje v rituálních situacích (udělej pa pa)

Produktivní vývoj – vyslovuje první slova, komunikuje s matkou a jinými dospělými prostřednictvím úsměvu, pláče, gestikulace a jednoduchých řečových signálů

V batolecím věku s rychlým vývojem pohyblivosti souvisí rychlý vývoj řeči. Podle např. Matějčka (1986), Šulové (2005), Vágnerové (2000), Klenkové (2006) a Kutálkové (2005) se to zatím projevuje více v porozumění řeči než ve vlastním mluvení a nastává období, kdy je třeba rozumně, klidně, ale soustavně povzbuzovat snahu dítěte projevit se řečí.

Při osvojování řeči dochází v relativně krátkém časovém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, které souhrnně tvoří komplex řečových dovedností. Šulová (2005) zdůrazňuje, že na sebe dítě musí umět upoutat pozornost, musí se prosadit v komunikaci, musí se naučit imitovat slyšené, rozčlenit, dekodovat a porozumět slyšenému projevu a následně vhodně užít produktivní osvojené dovednosti.

Při sledování vývoje řeči je třeba brát v úvahu fakt, že je tento proces velmi dynamický a individuální. Údaje o používání prvních slov dítětem, o kvantitě řečových produktů i věku jejich objevování se značně liší, proto nelze období ve vývoji řeči přesně časově vymezovat. Přesto lze na základě popisů Kutálkové (2005), Průchy (2011) či Vágnerové (2000) souhrnně konstatovat, že v období mezi 12. a 18. měsícem se u dětí mohou objevovat první slova, zpravidla jednoslabičná nebo dvouslabičná podstatná jména, jimiž dítě označuje osoby nebo předměty ve svém okolí. Jednoslovné označení zastupuje zatím celou větu. Kutálková (2005) vysvětluje, že např. slovo „haf“, podle toho, jak je vysloveno, může znamenat: „to je pes, venku slyším pejska nebo ten pes štěká“. Kolem druhého roku života děti obvykle ovládají aktivní slovní zásobu přibližně 200-400 (z některých výzkumů až 600) slov a obvykle mluví v jednoduchých větách a dochází ke gramatickému zlepšování. Náhlý nárůst slovní zásoby je spojován se zjištěním dítěte, že vše, co ho obklopuje, má své jméno. Dítě začíná chápat

symbolickou funkci jazyka a právě v této době (mezi 18. a 24. měsícem věku) dochází dle Piageta k přechodu od senzomotorického stadia k symbolickému (Průcha, 2011, Šulová, 2005). Tato etapa je provázena častým opakováním otázky „co to je?“. V dalším období se rozsah aktivní slovní zásoby prudce zvětšuje, takže ve věku tří let umí dítě aktivně používat asi 1000 slov. Kromě rozšiřování slovní zásoby dochází ve věku od dvou do tří let také ke změně po kvalitativní stránce procesu. Alespoň základní znalost pravidel konkrétního jazyka, umožňuje větší variabilitu verbálního vyjádření. Proto je podle Vágnerové (2000) hra s řečí oblíbenou aktivitou batolat. Dítě experimentuje, začíná samo tvořit složitější věty a neopakuje jen hotová sdělení. *„Pro toho, kdo se dítěti s radostí věnuje, je dětská řeč v období mezi druhým a třetím rokem věku zdrojem stálého potěšení. Skoro denně přibývají nové výrazy, nové říkanky, dítě často vyhledává příležitost k popovídání“* (Kutálková, 2005, s.12). Dále dítě postupně přechází k vyjadřování vzájemných vztahů a příčinných souvislostí, což je často provázeno otázkou „proč?“ (Šulová, 2005).

Mezi dětmi jsou značné rozdíly nejen v rychlosti obohacování slovní zásoby, ale i ve schopnosti správně vyslovovat. Kutálková (2005) uvádí, že nejčastěji se jako první objevují samohlásky a hlásky, které se tvoří pomocí rtů (P, B, M). I první žvatlání se často projevuje slabikami papa, baba. Dětem většinou nedělají potíže ani hlásky T, D a N. Do tří let však dítěti někdy mohou dělat potíže ostatní hlásky. Pro některé děti jsou velmi obtížně vyslovitelné měkké či tvrdé sykavky. Ť, Ď a Ň bývají často vyslovovány tvrdě. Artikulačně nejobtížnější hlásky L, R a Ř umí tříleté děti správně vyslovovat opravdu jen výjimečně. V tomto věku už můžeme najít počátky špatných návyků, které časem vedou k vadné výslovnosti. Proto je třeba vhodně zasáhnout, aby se výslovnost špatně vyvozených hlásek neupevnila.

Individuální rozdíly mezi dětmi tohoto věku jsou opravdu značné a závisejí na různých faktorech, které vývoj řeči a rozvoj komunikačních kompetencí ovlivňují. Je ovšem nutné konstatovat, že není možné postihnout a určit jejich kompletní výčet. Existuje totiž velké množství odlišných názorů a náhledů, vztahujících se k této problematice. Průcha (2011), Vágnerová (2000), Kutálková (2005), Vyštejn (1995) se shodují alespoň na některých z nich. Za nejdůležitější považují stav centrální nervové

soustavy, úroveň motorických dovedností a intelektu, kvalitu smyslového vnímání, zdravotní stav, míru vrozených dispozic, vliv sociálních a kulturních faktorů prostředí.

Sluchová, zraková a hmatová percepce - sluchové vnímání je jedním z předpokladů správného vývoje řeči. Vágnerová (2000) popisuje, že již v prenatálním stadiu má plod vrozenou schopnost reagovat na sluchové podněty, na mateřský hlas. Lidský hlas po narození preferuje. Dítě musí mít možnost vnímat mluvenou řeč, poslouchat ji již od narození, aby se naučilo rozlišovat jednotlivé zvuky lidské řeči, hlásky – fonémy. Přímý vztah řeči se sluchem je tedy zcela samozřejmý a poruchy sluchu mají pro vývoj řeči velmi závažné důsledky. Jak zmiňuje Kutálková (2005) a Vyštejn (1995), těžké poruchy bývají odhaleny velmi brzy, ale v případě těch lehčích dokážou děti vyrovnávat nedostatky ve slyšení odezíráním a domýšlením. Důležité je včasné zjištění sluchové vady a její léčení. Tím dochází k odstranění překážky řečového vývoje.

Lechta (in Jedličková, 2015) vyzdvihuje v souvislosti s vývojem řeči také význam zraku. Dítě se totiž snaží napodobovat nejen slyšené zvuky, ale též pohyby mluvidel a mimiku blízkých osob. Zrakem nejen přijímáme informace, ale zrak je pro nás i prostředníkem komunikace. Rozvoj zrakového vnímání je také často zmiňován ve vztahu k písemné podobě řeči.

Jak bylo právě uvedeno, v raném vývoji dítěte má při osvojování řečových a komunikačních dovedností naprosto zásadní význam nápodoba. A protože úroveň smyslového vnímání ovlivňuje řečové a komunikační procesy, je tedy zřejmé, proč je možné sledovat rozdílný způsob komunikace u dětí nevidomých, slabozrakých či intaktilních (Kallabová, 2015).

Motorika - propojení motorických dovedností s vývojem řeči je zcela logické. Lechta (in Jedličková, 2015, s.21) uvádí, že: *„jestliže budeme proces mluvení, tj. promluvu, chápat jako mechanický akt, zjistíme, že především jde o velmi precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu“*. Je ovšem třeba připomenout, že i hrubá motorika ovlivňuje dětskou řeč. Vyplývá to ze sledování dětí s opožděným řečovým vývojem. Pokud se u dítěte objevuje narušení motorických funkcí, lze u něj

pozorovat zpravidla i opožděný vývoj řeči a naopak. U dětí s narušenou komunikační schopností lze často vysledovat i sníženou úroveň pohybových dovedností.

Myšlení, učení, poznávací schopnosti - mezi nejvýznamější výzkumníky vztahu dětského myšlení a vývoje dětské řeči patří J. Piaget a L. S. Vygotskij. Průcha (2011, s.12) stručně shrnuje jejich teorie takto: „*Vygotského koncepce klade důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení a přisuzuje velkou váhu v rozvoji obou těchto fenoménů procesům učení a faktorům prostředí. Piagetova koncepce je zaměřena prioritně na vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, na mentální struktury a mentální prezentace*“. Všeobecně přijímaný názor, že rozhodujícím zdrojem rozvoje komunikační kompetence v raném dětství je podpora aktivit ze strany rodičů a jiných dospělých, se opírá o Vygotského koncepci „zóny nejbližšího vývoje“. Vygotskij (2004, s.71) vysvětluje, že „*činnosti dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností. Nikoli tedy jen spontánní dozrávání kognitivních dispozic, za nímž následuje učení, nýbrž opačně – učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení*“. Piaget naproti tomu označuje učení nadstavbou dozrávání (tamtéž).

Rodina - sociální interakce, která se projevuje jako aktivní komunikace mezi matkou a dítětem je popisována již v prenatálním období a v rodinném prostředí jsou dítěti od prvních měsíců života předávány pravidla způsobu komunikace. Ihned zpočátku jsou podle Matějčka (1992) spouštěny mnohé instinktivní mechanismy, jež se výrazně uplatňují v časně interakci s dítětem. Tyto jsou pak podkladem působení rozvinutějšího, plánovaného a promyšleného. Průcha (2011) k tomu dodává, že rodiče realizují v komunikaci s dítětem určité didaktické záměry. Je to právě rodina, která vytváří předpoklady pro porozumění dítěte a kvalitu jeho dorozumívání. V raném vývoji také nelze zpochybnit význam nápodoby rodičovských osob i v řečových záležitostech. Rodina orientuje dítě i v neverbálních projevech (Šulová, 2005). Již od počátku je ke zdárnému vývoji řeči a komunikace (ale samozřejmě nejen jich) dítěte důležité láskyplné, plně akceptující a vhodně stimulující rodinné prostředí, ale, jak připouští Průcha (2011), záleží i na struktuře a velikosti rodiny, úrovni vzdělání

i socioekonomickém postavení rodičů. Kutálková (2005) v této souvislosti zmiňuje častou a dodává, že i zbytečnou, příčinu opožděného či nedostatečného vývoje řeči – nedostatek mluvního kontaktu – rodiče se dítěti nevěnují, mají na dítě málo času. V současnosti je novým, velmi diskutabilním, tématem vliv televize na rozvoj řeči. Přestože je toto médium pro některé jedince vlivem významným, pasivní konzumace pořadů je zásadně nesrovnatelná s možností komunikovat v živé interakci. Na druhé straně ale i příliš podnětná, protektivní či perfekcionista výchova s sebou nese rizika pro rozvoj řeči. Některé děti nemají potřebu rozvíjet se v řečové oblasti, neboť „stačí jen naznačit“, jiné jsou naopak tak zahlcovány a přetěžovány řečovými a komunikačními podněty, že jsou z toho unavené, nespojují si řeč s příjemnými prožitky.

Širší sociální a kulturní prostředí - k tomuto termínu se vztahuje zejména vliv institucí zabývajících se péčí a výchovou dětí raného věku, vliv národních a etnických kultur. Protože se vlivem institucionální péče a edukace na vývoj řečových a jazykových dovedností i komunikačních kompetencí dítěte ve věku do tří let budu zabývat v dalších částech této diplomové práce, na tomto místě uvedu faktory tzv. makroprostředí, které jsou zakotveny v národních a etnických kulturách, v nichž dítě vyrůstá. Podle Průchy (2011) sice přímé výzkumné doklady chybějí, ale je třeba připustit, že rozdíly kultur, které se projevují v osvojování komunikačních dovedností, reálně existují (některá kulturní prostředí jsou typická velkou potřebou komunikovat a mluvit, v jiných stačí sám fakt společného bytí, bez povinnosti mluvit). *„Tyto specifčnosti se výrazně projevují právě v komunikačním chování příslušníků jednotlivých národů a etnik, v jejich verbální a neverbální komunikaci, v specifickém chápání světa a jiných lidí prostřednictvím jazyka vlastní kultury“* (tamtéž, s.155).

V souladu s Listinou základních práv a svobod České republiky, Úmluvou o právech dítěte, Všeobecnou deklarací lidských práv, Mezinárodním paktem o hospodářských, sociálních a kulturních právech, Chartou základních práv Evropské unie i Evropskou úmluvou o lidských právech se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které označuje vzdělání za univerzální lidskou hodnotu a právo na vzdělání i rovný přístup ke vzdělání vymezuje jako jedno ze základních lidských práv.

1.2 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ RANÉHO VĚKU

„Veškerá výchova má nejtrvalejší výsledky, začíná-li už od nejútlejšího věku dítěte.“

M. Sovák

Člověk přichází na svět jako nehotová bytost. Ve svém vývoji je mnohem déle bezmocný a zranitelnější než jiní živočichové. Ke svému přežití a správnému vývoji potřebuje péči dalších lidí.

Matějček (2002, s.356) se vyjadřuje k dětskému vývoji v raném věku následovně: *„Jestliže se mozek něčemu v určitém období naučí, už má jinou základnu, na níž pak dál pracuje – už si jinak vybírá z nabídky podnětů a jinam zaměřuje svůj zájem. V našem případě jde daleko méně o vývoj intelektový a daleko více o vývoj emocionální a sociální. Toho, čemu se dítě do tří let má z odkazu evoluce naučit (a dobře naučit), je vskutku hodně. A jsou to základy, na nichž se dále staví.“*

V rozvoji řečových i komunikačních dovedností dítěte mají nenahraditelnou úlohu rodiče či osoby o ně pečující. Jejich každodenní starostlivá péče má zásadní vliv na všestranný rozvoj dítěte. Ne vždy se však z různých důvodů podaří zajistit nepřetržitou péči rodičů, ti pak mohou využít služeb institucionálních zařízení pro děti.

Je třeba na tomto místě upřesnit pojmy vážící se k „institucionální péči pro děti raného věku“ (v našem případě věk dítěte od dvou do tří let). V této práci bude užíván

pojem „předškolní“ v souvislosti s péčí, výchovou a vzděláváním i dětí mladších tří let, přestože jsem si vědoma, že v českém prostředí je jako „předškolní“ zpravidla označován věk dítěte od 3 do 6/7let. Souvisí to především s faktem, že jeselská zařízení pro děti v kojeneckém a batolecím věku byla v České republice zrušena a péče a vzdělávání dětí mladších tří let se přesouvá do mateřských škol, dětských skupin a dalších zařízení nerodinné péče o děti. Zároveň bude používán pojem „péče a vzdělávání v raném dětství či raná výchova a vzdělávání“, protože v mezinárodním kontextu převažuje souhrnné označování dětského vývojového období od narození do zahájení školní docházky pojmem raný věk či rané dětství.

„Předškolní vzdělávání přestává být v posledních letech poněkud opomíjenou popelkou vzdělávacích systémů evropských zemí. Jeho důležitost a význam byly objeveny, stále častěji čteme v odborné literatuře a slýcháme na konferencích a seminářích, že základy kompetencí osvojené v průběhu raného vývoje dítěte mají klíčový význam pro zdravý rozvoj i pro celoživotní učení“ (Musilová, 2013).

Většina zkušeností, které dítě učiní v raném věku, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najde své uplatnění (Smolíková, 2006). Je samozřejmé, že výchovné změny probíhají i dále, člověk se stále učí něčemu novému a i s přibývajícím věkem se dále rozvíjí, nicméně raný věk dítěte je odborníky shodně pokládán za zvláště důležitý pro správný vývoj osobnosti.

Jak se dozvídáme v Informatoriu školy mateřské *„Na začátku záleží všechno. A nejsnáze jest začít na počátku, jinde těžko“* (Komenský, 2007, s.18). Předškolní výchova a vzdělávání by tedy měly tvořit první fázi celoživotního vzdělávacího procesu.

Dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je záměrem předškolního vzdělávání *„rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny*

a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají“ (Smolíková, 2006, s.11).

Můžeme tedy shrnout, že obecnými cíli, záměry a úkoly předškolního vzdělávání je především:

- doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti dostatek mnohostranných a věku přiměřených podnětů, které ho budou aktivně rozvíjet a stimulovat ho k učení i smysluplně obohacovat jeho každodenní život
- poskytovat dítěti odbornou péči v odborně vedeném prostředí, na lidsky a společensky hodnotném základě, tak, aby byl pobyt dítěte v mateřské škole naplněn radostí, pohodou, spokojeností a příjemnou zkušeností a usnadnil dítěti jeho další životní a vzdělávací cestu
- harmonicky rozvíjet osobnost dítěte, pozitivně ovlivňovat a podporovat jeho fyzický, psychický i sociální rozvoj, zdraví, motivaci k učení, vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání
- učit dítě žít ve společnosti ostatních lidí a přibližovat mu hodnoty a normy touto společností uznávané
- podporovat individuální rozvojové možnosti dětí
- provádět diagnostiku, zvláště ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytovat jim včasnou speciálně pedagogickou péči (tamtéž)

RVP PV nás seznamuje s různými kategoriemi vztahujícími se k záměrům a výstupům předškolního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že klíčové kompetence, které mohou být dítěti předškolního věku dosažitelné na stanovených úrovních, jsou směřovány vždy ke konci předškolního vzdělávání, nebrání RVP PV zařazování dětí mladších tří let do mateřských škol. Je však třeba nastavit vzdělávací obsah a připravit podmínky vzdělávání uvedené v RVP PV tak, aby byly v souladu s potřebami a zájmy dětí námi sledované věkové kategorie.

1.2.1 VÝVOJ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE PRO DĚTI RANÉHO VĚKU V ČESKÉ REPUBLICE

Vzniku veřejné předškolní vzdělávací instituce se přiblížil již Komenský v myšlence soustředění dětí kučení ve „škole společné“. Problematika péče a vzdělávání pro děti raného věku se stala aktuální od 19. století v souvislosti se zaměstnáním žen a projevovala se zřizováním opatroven, dětských zahrádek a mateřských škol. Vedle funkce pečovatelské se uplatňovala i funkce vzdělávací, která postupně převažovala. Dokonce se objevovaly myšlenky na propojení předškolního a počátečního školního vzdělávání. Další vývoj předškolních institucí se však navracel zpět k pojetí pečovatelskému. Významným mezníkem v historii předškolní výchovy byl rok 1869, kdy byl vydán Říšský zákon o obecném školství, jehož součástí je i doporučení zřizování „*škol pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které ještě nejsou povinny do školy chodit*“ (Opravilová, Kropáčková, 2005, s.35). Následný ministerský výnos z roku 1872 vymezuje tři druhy předškolních institucí: mateřské školy s jejich výchovnou funkcí a opatrovny a jesle s úlohou ošetřovací. Poprvé se v tomto nařízení odděluje péče o děti mladší tří let od péče o děti starší a toto rozdělení v České republice přetrvávalo do současnosti. Na přelomu 19. a 20. století v souvislosti s nespokojeností a kritikou tradiční školy probíhají reformy, jejichž vliv se odrazil především v postojích k dítěti, v cílech, obsahu i metodách předškolní výchovy (tamtéž).

Tyto snahy však byly následkem sovětského vlivu v poválečném období potlačeny. V období totalitního režimu byly předškolní instituce dokonce upřednostňovány před rodinnou péčí z důvodu uvolnění ženské pracovní síly a možného ideologického vlivu na novou generaci. Tato zařízení byla charakteristická kolektivním přístupem, necitlivostí k individuálním potřebám dětí, jednotnými požadavky. Na druhé straně toto období přispělo ke zkvalitnění péče o předškolní děti především v oblasti zdravotní péče a prevence. Postupně se zkvalitňovaly i výchovné a vzdělávací programy (Straková, 2010).

V roce 1989 bylo v mateřských školách zapsáno 96% dětí ve věku od tří do šesti let, do jeslí docházelo téměř 20% dětí ve věku od šesti měsíců do tří let. Předškolní

výchova byla výrazně ovlivněna společenskými, politickými a ekonomickými změnami po roce 1989. Byly vytvořeny podmínky pro vznik soukromých, církevních a alternativních vzdělávacích institucí. Reforma vedla k rozvoji vztahů předškolních institucí s rodiči, se zřizovateli, rozšířila se nabídka vzdělávacích programů, zaměření a koncepcí předškolního vzdělávání. Docházelo k výraznému posílení pravomocí těchto institucí, většina škol se stala samostatnými právními subjekty. Objevila se však také kritika dosavadní podoby předškolního vzdělávání, v extrémních případech až odmítání. Na základě odborných diskuzí byl poté prosazen názor podporující především pedagogickou funkci mateřské školy a předškolní instituce dnes tvoří legitimní součást vzdělávacího systému (tamtéž).

Jinak tomu ale bylo s jeselskými zařízeními. V polovině 90. let byla prodloužena možná délka pobírání rodičovského příspěvku, což se projevilo výraznou redukcí jeslí pro děti do tří let. V roce 2013 byla činnost jeslí úpravou legislativy Ministerstva zdravotnictví definitivně ukončena s účinností od 1.1.2014 (MZ, online).

1.2.2 SOUČASNÝ STAV INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE PRO DĚTI RANÉHO VĚKU V ČESKÉ REPUBLICE

V současnosti mohou být instituce poskytující péči dětem do tří let (bývalé jesle – pojmenování však zůstává i v současnosti) provozovány na základě vázané živnosti „péče o dítě do tří let věku v denním režimu“. Tato forma je zcela bez podpory státu, jesle jsou financovány z rozpočtu obcí a poplatky většinou představují vysokou finanční zátěž pro rodiče dětí (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Mateřské školy v současné době navštěvuje 85,5% dětí ve věku zpravidla od tří do šesti let a v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (místo v mateřské škole je pro takové dítě garantováno státem) je to 98,4% dětí (Straková, 2010). Vzhledem k nedostatku volných míst v mateřských školách (především v určitých lokalitách České republiky), bylo přijímání dětí do tří let věku do těchto zařízení výjimečné. V současné době však už máme důkazy o tom, že mateřské školy

děti od dvou do tří let přijímají. V roce 2014 bylo provedeno Národním ústavem pro vzdělávání několik šetření v oblasti zařazování dětí mladších tří let do mateřských škol v České republice. Bylo zjištěno, že „jen ve 23 % škol, které se zapojily do šetření, nevzdělávají žádné dítě, které nedovršilo tří let věku. Ve 47 % těchto škol vzdělávají děti, které dovrší hranice tří let až v dalším kalendářním roce. V 15 mateřských školách, které odpověděly, se vzdělávají dokonce děti mladší dvou let. Zarážející jsou vysoké počty dětí mladších tří let v jednotlivých školách. Alarmující jsou vysoké počty dětí mladších tří let v jednotlivých třídách těchto škol. Není výjimkou počet 20 – 28 dětí mladších tří let v jedné třídě“ (Splavcová, 2015, s.26).

V roce 2010 vznikla v rámci spolupráce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Ministerstva průmyslu a obchodu, Ministerstva financí a Ministerstva zdravotnictví „Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let“. Tento materiál navrhoval a doporučoval, aby byla stanovena filozofie a určena zodpovědnost za péči a vzdělávání dětí ve věku od 0 do 6 let, aby byla přijata koncepce rozvoje raného vzdělávání v kontextu celoživotního učení, aby byla podpořena péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami atd. (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Konkrétně pak byly vypracovány podmínky pro zařazování dětí mladších tří let do mateřské školy formou zřizování samostatných tříd pro děti do tří let i formou integrace v heterogenních třídách. Byly zde vymezeny nutné úpravy podmínek pro vzdělávání dětí mladších tří let, k nimž patří především snížený počet dětí ve třídě, posílení pedagogického i nepedagogického personálu a úprava režimu dne. V návaznosti na tento materiál MŠMT doporučilo na základě nedostatečné kapacity v mateřských školách nezařazovat děti mladší tří let do mateřských škol a odložit řešení na dobu, kdy se kapacita uvolní (Splavcová, 2015).

Z výsledků výše uvedených šetření provedených Národním ústavem pro vzdělávání vyplývá, že v mnohých oblastech České republiky došlo k poklesu žádostí o přijetí dětí do mateřských škol a z tohoto důvodu se stává zařazování dětí mladších tří let do mateřských škol záležitostí aktuální.

K dalším možnostem institucionální péče pro děti raného věku u nás patří např. firemní mateřské školy. Tato zařízení jsou přednostně určena dětem zaměstnanců zřizovatele a nemusejí být zapsána v Rejstříku škol, tudíž nemusí být státem garantována kvalita vzdělávání.

Nově mohou být zřizovány tzv. dětské skupiny, které však nejsou vzdělávací institucí, ale jedná se o sociální službu. Činnost je zaměřena především na zajištění potřeb dítěte, na osvojování hygienických a kulturních návyků dítěte. Zřizovatelem mohou být neziskové organizace, obce či firmy. Nevztahují se na ně podmínky školského zákona, zákona o péči o zdraví lidu ani zákona o živnostenském podnikání. Dětské skupiny mají oproti mateřským školám snížené nároky na hygienické požadavky i kvalifikaci pracovníků (MPSV, online).

Dalšími formami péče o děti raného věku jsou zajištění chůvy, využívání pomoci příbuzných (nejčastěji prarodičů) nebo přátel či docházka do dětských koutků a různých soukromých miniškoliček. V některých případech jde o formu nekomerční, v dalších o záležitost finančně dost náročnou. Ale většinou se jedná o službu neprofesionální. Rodiče si nemohou být jisti správným výchovným působením na dítě.

Lze jen shrnout, že instituce a zařízení, která nejsou zapsána v Rejstříku škol a u nichž není možná kontrola kompetentním kontrolním úřadem a jejichž provoz není legislativně zabezpečen, mohou ohrožovat kvalitu raného vzdělávání a tak přinést negativní dopady do života jednotlivých dětí, ale i celé společnosti (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

1.2.3 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE PRO DĚTI RANÉHO VĚKU V ZAHRANIČÍ

V současné době se život v Evropě velmi mění. Baďuríková (2010/2011) uvádí, že se tak děje v důsledku rychlých změn na trhu práce, růstu zaměstnanosti žen (matek dětí raného věku), rozšiřování etnicky či kulturně smíšených rodin vlivem silných vln imigrantů nebo také v důsledku změn uvnitř rodin – pokles porodnosti, partneři žijící v nemanželském svazku, děti žijící s jedním rodičem atd.

Uvedené faktory ovlivňují život dětí a promítají se i do institucionální péče. Od institucí vzdělávajících a pečujících o děti raného a předškolního věku se očekává také plnění funkce socializační pro děti z rodin s jedním dítětem a funkci inkluzivní vzhledem k začleňování dětí z různých náboženských a kulturních skupin (tamtéž).

Studie Eurydice (2010) shrnuje, že všechny evropské země mají v oblasti péče a vzdělávání v raném dětství zavedeny akreditované a dotované služby. V některých zemích (a patří k nim i Česká republika) je nabídka těchto služeb velmi limitovaná. Data, která jsou v této oblasti k dispozici, ukazují, že mezi jednotlivými státy existují v poskytování těchto služeb velké rozdíly, ať už v docházce do takových zařízení či způsobu financování tohoto sektoru. V některých zemích však lze zaznamenat strategie, které podporují dostupnost existujících služeb pro nejvíce znevýhodněné skupiny.

Tato studie také uvádí, že v Evropě existují dva hlavní organizační modely služeb v této oblasti. První model představuje integrovaný systém, ve kterém je péče o děti raného věku zajišťována a organizována v jednotné struktuře pro všechny děti od narození po zahájení školní docházky. V těchto zařízeních pracují s dětmi různého věku stejně kvalifikovaní odborníci – učitelé nebo vychovatelé, kteří často spolupracují s pracovníky z jiných oborů péče o dítě (např. pečovatelkami nebo dětskými sestrami). Tento integrovaný model převládá v severských zemích (mimo Dánska), v Lotyšsku a ve Slovinsku. Druhý model (v Evropě nejrozšířenější) zahrnuje instituce, ve kterých jsou služby uspořádány podle věku dětí. Většinou je rozdělení následující: skupiny dětí do tří let a skupiny dětí od tří let do nástupu do školního vzdělávání. Poskytování služeb pro tyto dvě věkové kategorie může spadat do kompetence různých ministerstev. Vesměs je ale zapotřebí pro vzdělávání starších dětí odborníků s pedagogickým vzděláním. V Dánsku, Řecku, Španělsku, Litvě a na Kypru existují oba modely současně (tamtéž).

Věk pro zahájení docházky do zařízení pro péči a vzdělávání v raném dětství se v jednotlivých zemích Evropy značně liší. Ve většině zemí jsou tyto služby k dispozici od narození (v praxi přibližně od tří měsíců). V některých zemích je docházka

zahajována přibližně ve věku šesti měsíců a v některých zemích jsou služby v raném dětství poskytovány až od jednoho roku (tamtéž).

Většina evropských zemí pokládá služby pro děti do tří let za opatření, které dává rodičům možnost zapojovat se do pracovního procesu nebo studovat. Zatímco je opatrovnická funkce těchto služeb pokládána za samozřejmou, do popředí se dostává také dimenze vzdělávací a socializační. Situace v zařízeních pro děti zpravidla od tří let je zcela odlišná. Těmto institucím je připisována především role výchovná a vzdělávací. Cíle a záměry připisované institucím vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě lze shrnout takto:

- *zařízení určená pro nejmladší děti (0/1-2/3 roky) obvykle sledují cíle týkající se celkové pohody dětí (fyzické, psychické a sociální), dále nalezení rovnováhy mezi potřebami rodiny a pracovními povinnostmi, raného učení a socializace dítěte a prevence sociálních problémů*
- *preprimární vzdělávání (úroveň ISCED 0) obvykle určené dětem od tří do šesti let se soustřeďuje na vzdělávací a výchovnou funkci, která je zaměřena na kognitivní a sociální rozvoj, rané učení a socializaci a položení základů nejjednodušších dovedností (čtení, psaní, počítání), které jsou nutné pro vstup do primární školy. Svou roli mohou hrát i jiné otázky, například fyzické zdraví dětí (Estonsko, Polsko, Slovensko, Finsko)*
- *země s integrovaným systémem pro všechny děti od 0/1 let do 6/7 let přikládají stejnou důležitost vzdělávání, socializaci i opatrování po celou dobu trvání této etapy vzdělávání (Eurydice, 2010, s.99).*

V souvislosti s vlivem institucionální péče a výchovy na dítě raného věku je třeba hovořit o faktorech posilujících kvalitu vzdělávání. K těm patří např. kvalita vzdělávacího programu, počet dětí na jednoho pracovníka a velikost skupiny, odborná příprava pedagogů či začlenění rodičů do procesu vzdělávání atd.

Odpovědnost za kvalitu institucionální péče a výchovy nese každá jednotlivá země. Každý stát ji také vnímá jinak, což je dáno především politickým a náboženským

přesvědčením, uznávanými hodnotami nebo socioekonomickou situací. Aktuálně je tato problematika řešena na mezinárodních úrovních. Dlouhodobě se uvedenou problematikou zabývá OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), která se v rámci svojí sítě ECEC (rané vzdělávání a péče) pokusila pojetí kvality v širším kontextu definovat a vymezila pět klíčových nástrojů politiky na podporu kvality předškolního vzdělávání a rané péče (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s.64):

- 1. stanovení cílů a kvalita předpisů*
- 2. tvorba a implementace vzdělávacího programu a standardů*
- 3. kvalifikace, odborná příprava a pracovní podmínky*
- 4. zapojení rodin a komunit*
- 5. sběr údajů, výzkum a monitorování*

Z dostupných zjištění Eurydice (2010), jejíž výzkumy se vztahují k překonávání sociálních a kulturních nerovností prostřednictvím vzdělávání a péče v raném dětství vyplývá, že nejefektivnější institucionální model (z hlediska výše uvedeného) je ten, který v sobě zahrnuje aktivity zaměřené na zapojení, vzdělávání a podporu rodičů. Nejúspěšnější jsou tzv. kombinované programy, které jsou vypracované a realizované pod odborným dohledem, umožňují péči, výchovu a vzdělávání v malých skupinách, s příznivým poměrem počtu dětí na pracovníka a s přiměřenou výší platů zaměstnanců. Tyto programy se zaměřují na intenzivní vzdělávání zahájené v raném věku dítěte, ale současně významně zapojují rodiče do tohoto procesu a navíc poskytují vzdělávání samotným rodičům. Jsou také zaměřeny na programové vzdělávací domácí činnosti a na opatření pro podporu rodin.

1.2.4 BUDOUCÍ TENDENCE, TRENDY A VIZE

Každá země si formuluje svou vlastní vzdělávací a rodinnou politiku vycházející z kulturních a historických tradic a na základě různých společenských, sociálních a ekonomických podmínek. Proto nelze žádný typ institucionální péče a výchovy dětí

v raném věku jednoduše převzít a aplikovat v jiných státech. Některá pravidla, která na základě svých šetření popisuje Splavcová (2015, s.28) jsou však ve většině zemí společná:

- *nízký počet dětí na jednu pečující osobu*
- *celkově méně početné skupiny, v nichž jsou zařazeny děti raného věku*
- *upravené podmínky vzdělávání s důrazem na rozvoj sebeobsluhy a posilování samostatnosti dětí*
- *dostatečný prostor pro adaptaci dítěte na nové prostředí*
- *denní režim přizpůsobený potřebám dětí*
- *úzká spolupráce s rodinou*
- *podpora spoluodpovědnosti rodin za výchovu a vzdělávání dětí*

Baďuríková (2011/2012) k této problematice shrnuje, že není možné určit, který z mnohých systémů péče, výchovy a vzdělávání dětí raného a předškolního věku je optimální. Měl by však být diferencovaný, adaptivní, orientovaný na dítě a rodinu, měl by poskytovat vysoce kvalitní péči, výchovu a vzdělávání v rozmanitých formách, přiměřených věku a individuálním potřebám dětí. Jedním z řešení by se mohla stát integrovaná instituce – komunitně pojímaná škola, která by zahrnovala dětské jesle a mateřskou školu, poskytovala kompenzační programy pro děti v tomto věkovém období, mimoškolní péči, vzdělávací aktivity pro dospělé a rodiče. Jednotlivé státy by měly vytvářet podmínky pro zabezpečení práva dítěte na rozvoj jeho potenciálu od nejranějšího dětství také proto, že zabezpečení výchovy a vzdělávání dětí od narození je předpokladem pro další rozvoj a kultivaci celé lidské společnosti. Právě proto si mnohé země stanovují v této oblasti ambiciózní cíle.

Nelze přejímat systémy jiných zemí, ale Česká republika má možnost využít zahraničních zkušeností k odpovědím na otázky, které se váží k ranému a předškolnímu vzdělávání a poučit se z chyb, které se leckdy se zaváděním změn stávají.

Přestože OECD vydala již v roce 2000 „Expertní zprávu o stavu péče, výchovy a vzdělávání v České republice“, ve které vcelku příznivě hodnotí současný stav předškolního vzdělávání v České republice, avšak poněkud kritický postoj zaujímá ke stavu zabezpečení péče o děti do tří let a kriticky hodnotí výrazný úbytek jeslí (Straková, 2010), vládní představitelé České republiky (především MŠMT) začínají věnovat vyšší pozornost ranému vzdělávání u nás až v poslední době.

V loňském roce byl vládou České republiky přijat dokument „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“, který předložilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *„Strategie je ucelenou vizí vzdělávání a základním koncepčním východiskem vzdělávací politiky v horizontu minimálně jedné generace“* (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s.149). Je zaměřena na několik témat, z nichž klíčovým je právě téma předškolního vzdělávání. Tím se představitelé školské politiky hlásí k odpovědnosti za řešení dané problematiky a nejen formálně uznávají důležitost včasného začátku kvalitního předškolního vzdělávání (tamtéž). V rámci této koncepce byl Národní ústav pro vzdělávání pověřen zpracováním úkolu „Zařazování dětí mladších tří let do mateřské školy“. Společně se touto problematikou zabývá Poradní sbor pro předškolní vzdělávání MŠMT, ve kterém má zastoupení Asociace předškolní výchovy, český výbor OMEP (Světová organizace pro předškolní výchovu), Česká školní inspekce, Odborový svaz pracovníků ve školství, Národní ústav pro vzdělávání, příslušníci akademické obce a pedagogové z mateřských škol (Splavcová, 2015).

Syslová, Borkovcová, Průcha (2014) předkládají výčet několika oblastí, kterým je pro zajištění kvality raného a předškolního vzdělávání a výchovy v České republice na úrovni systému třeba věnovat pozornost:

- komplexnost péče a vzdělávání dětí v raném věku od 0 do 6 let

V České republice chybí jednoznačná filozofie a komplexní pojetí péče a vzdělávání dětí od narození do nástupu školní docházky. Z hlediska kontinuity ve vzdělávání a zajištění celostního vývoje dětí by bylo vhodným řešením zavést jeden integrovaný systém pro výchovu a vzdělávání dětí v celém věkovém rozsahu od 0 do 6 let.

- sladění kurikulárních dokumentů

Je třeba vytvořit kurikulum pro zajištění péče, výchovy a vzdělávání dětí ve věku do 3 let, na které by mělo plynule navazovat kurikulum pro děti od 3 do 6 let. Zároveň by (na základě vysokého počtu dětí s odkladem školní docházky) mělo dojít k jednoznačnějšímu vymezení přechodu do základního vzdělávání.

- nastavení alespoň minimálních požadavků, které by zajišťovaly kvalitu péče a vzdělávání v soukromém sektoru (v institucích nezařazených do Rejstříku škol)

Z důvodu zvyšujícího se počtu soukromých zařízení, jež jsou provozovány bez jakékoliv garance kvality, by bylo třeba stanovit alespoň povinnost odborného vzdělání zaměstnanců.

- podpora pedagogických pracovníků

Doporučuje se zvýšit profesionalitu učitelů mateřských škol povinným vysokoškolským vzděláním, pro práci s dětmi ve věku do tří let a pro soukromý sektor se doporučuje zachovat střední odborné pedagogické vzdělání. Zmiňuje se zde i nutnost takového dalšího vzdělávání pedagogů, které by bylo provázané s celým kariérním systémem. Doporučuje se sjednotit mzdy učitelů ve všech sektorech vzdělávání na stejnou úroveň nebo alespoň zvýšit její úroveň na průměrnou mzdu v České republice.

- zapojení rodičů v oblasti raného vzdělávání a péče

Obecně se uznává zásadní a hlavní role rodiny pro rozvoj dítěte i zodpovědnost za jeho vzdělávání. Je třeba podporovat formální i neformální vztahy a spolupráci předškolních zařízení s rodinami a zapojit rodiče do výchovy a vzdělávání, inspirovat je.

- posilování inkluzivity vzdělávacího systému

Podporou dalšího vzdělávání učitelů v oblasti práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a nastavením jasného systému celkové podpory těchto dětí i jejich rodin lze pomoci dětem překonat znevýhodnění a nastartovat vzdělávací dráhu.

- monitoring a evaluace

Monitorování a získávání informací prostřednictvím výzkumů je považováno za nejvýznamnější faktor pro zkvalitňování vzdělávacího systému každé země. Nestačí však pouhý sběr informací, je třeba následně implementovat získané zkušenosti do systémového vedení.

1.2.5 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ V ČESKÉ REPUBLICE A ZAHRANIČÍ

O pozitivním vlivu předškolní výchovy a vzdělávání (zde myšleno ve věku dítěte od tří let do zahájení školní docházky) není, podle názorů většiny odborníků z oblasti pedagogiky, psychologie a sociologie i většiny laické veřejnosti a rodičů, pochyb. Pokud se však zaměříme na institucionální výchovu a vzdělávání dětí raného věku (zde myšleno do tří let), která je v této práci centrem našeho zájmu, zjistíme, že v české společnosti stále převládá negativní stanovisko k poskytování této služby. Děje se tak ale většinou na základě výzkumů, které nejsou pro řešení otázky institucionální péče, výchovy a vzdělávání dětí do tří let (tak, jak je problematika chápána pro účely této práce – tzn. pro děti od dvou do tří let věku dítěte) relevantní.

Nejnámější jsou Matějčkovy dlouhodobé výzkumy, které mají dodnes velkou vypovídací hodnotu a jejichž výstupy jsou platné a cenné stále, ale tyto studie byly prováděny v dětských domovech, kojeneckých ústavech a jeslích s nepřetržitým provozem. Sledované děti byly od prenatálního období vystaveny nezájmu a negativnímu vlivu, stresu a nedostatku lásky a porozumění. Narušení zdravého vývoje dětské osobnosti se prokázalo u dětí vychovávaných v institucích mimo rodinu, v ústavní péči a tyto důkazy jsou v současnosti používány jako argumenty proti zařazování dětí do zařízení denní institucionální péče, výchovy a vzdělávání pro děti do tří let.

Matějček (1986, s.112) sám se k této problematice vyjádřil takto: „*Budiž hned řečeno, že velká většina dětí, které do jeslí nastupují, se tam přizpůsobí docela dobře a ony zvýšené nároky docela spolehlivě zvládnou.*“..... „*Některé ve věku dvou let*

skutečně s klidnou rozvahou jdou na dobrodružnou výpravu do neznámého světa a v jeslích mezi druhými dětmi jsou ve svém živlu. Jiným to trvá delší dobu, než se přizpůsobí, ale nakonec nový způsob života přijmou bez větších obtíží. Zvláště je-li zavedeno, že dítě jde do jeslí napřed na krátkou dobu a teprve postupně se tato doba prodlužuje.“ Později (1992, s.106) k tomu upřesnil, že „*sám o sobě nevyvolává pobyt (v denních zařízeních kolektivní výchovy - jeslích) znatelné poruchy v psychickém vývoji dítěte. Přinejmenším ne u většiny dětí.*“ Situace se samozřejmě může stát nebezpečnou, pokud se přidají nějaké komplikace nebo další nároky a dítě strádá neuspokojením svých emocionálních a sociálních potřeb. Ale tento případ může nastat u dítěte v jakémkoli věkovém období.

Z dalších výzkumů, o kterých se zmiňuje např. Šulová (2005) také nelze vyvozovat závěry pro řešení naší problematiky, protože byly většinou zaměřené na prostředí ústavní péče nebo to byly výzkumy týkající se kojenců. Jednu studii (jejíž výsledky popisuje i Šulová, tamtéž) však přece jen podrobněji zmíním, přestože se týká dětí kojeneckého věku v ústavním prostředí.

Damborská (1967) prováděla dlouhodobou studii ústavních kojenců. Došla k závěrům, že u kojenců vyrůstajících v ústavním prostředí dochází k vývojovým odchylkám, vzhledem k dětem vyrůstajícím v rodinném prostředí. Nejpodstatnější se rozdíly projeví v emocionální oblasti, v sociálních vztazích, v řeči. Mimo jiné zkoumala také adaptabilitu dětí ve věku mezi 6. a 9. měsícem. Jejich reakce na změnu prostředí, změnu situace nebo výměnu hračky byly v neprospěch ústavních dětí. Damborská (1967, s.101) uzavírá, že „*příčinu je třeba hledat v životních podmínkách obou skupin. Děti vyrůstající v rodině mají větší proměnlivost prostředí, od malička postupně a systematicky přivykají změnám. Jsou to procházky v kočárku, různé návštěvy, denní život rodiny v našich poměrech*“. Tento poznatek by mohl vést k zamyšlení nad souvislostmi s problematikou, které se v této práci věnujeme.

Z českého prostředí lze citovat ještě Dunovského (in Hašková, Saxonberg, Mudrák, 2012, s.97), který v Sociální pediatrii z roku 1989 zmiňuje, že „*kvalita rané kolektivní výchovy v jeslích byla nyní prokázána mnohými šetřeními. Děti z jeslí se svým*

vývojem již neodlišují od dětí vychovávaných pouze doma, v některých oblastech lze u nich zaznamenat dokonce příznivější vývoj.“

Straková (2010) popisuje, že bylo v České republice realizováno několik výzkumů v jeselském prostředí, které se ovšem týkají pouze průběhu adaptace a nevypovídají nic o vlivu zařízení na celkový rozvoj dítěte. V současnosti v našem prostředí ojedinělým je výzkum Suchance (in Straková, 2010), který byl zrealizován jako součást studie ELSPAC (Evropská longitudinální studie těhotenství a dětství) a který analyzuje populaci všech dětí narozených v letech 1991 a 1992 v Brně a Znojmě od prenatálního období po období adolescence. Studie byla zaměřená na vliv jeslí na děti, které je navštěvovaly před třetím rokem věku v oblasti kognitivního vývoje a emoční lability. Data byla získávána rozhovorem s matkou ve třech, pěti a sedmi letech věku dítěte. Výsledky ukazují statisticky významný vztah mezi počtem hodin strávených v jeslích a úrovní kognitivních dovedností pouze ve třech letech věku dítěte (maximální výkon podávaly děti s délkou docházky do jeslí mezi 14 a 27 hodinami týdně). Později již nebyl nalezen žádný rozdíl. Mezi emoční labilitou dětí a pobytem v jeslích nebyl nalezen žádný statisticky významný vztah. Byl ale nalezen vztah mezi kognitivním výkonem dětí a vzděláním rodičů i úrovní rodičovské stimulace. Děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosahovaly v pěti letech lepších výsledků a nadále se zlepšovaly. Výzkumný tým tedy shrnul: *„zpřístupnili bychom rodičům jesle k usnadnění skloubení pracovního a rodinného života. Protože výsledky nenaznačují, že by jesle škodily dítěti po psychické stránce, učinili bychom tak s klidným svědomím“* (tamtéž, s.97).

Longitudinálních studií, které by se věnovaly vývoji dítěte raného věku i z hlediska vlivu institucionální výchovy a vzdělávání na jeho rozvoj je nedostatek i v zahraničí. Nejdelším existujícím výzkumem je studie švédského psychologa Anderssona. Ten studoval děti od věku půl roku do 25 let ve Švédsku. Překvapující výsledky ukázaly souvislost mezi zahájením docházky do institucionálního zařízení a úspěšností ve škole. *„Mezi třináctiletými platilo, že čím dříve začalo dítě navštěvovat zařízení denní péče, tím lepší mělo školní výsledky a tím rozvinutější mělo sociální dovednosti“* (Hašková, Saxonberg, Mudrák, 2012, s.21). Tato zjištění ukázala, že děti,

kteé započaly docházku před pvním rokem života, měly lepší výsledky než ty, které nastoupily před druhým rokem a ty zas na tom byly lépe než děti, které docházku započaly ve věku tří let. Jednoznačně nejhůře ve školní úspěšnosti i v oblasti sociálních kompetencí skončila skupina dětí, které zůstaly až do zahájení školní docházky v domácím prostředí (tamtéž).

Další dlouhodobý výzkum provedl Belsky v USA, který shromažďoval data z různě kvalitních zařízení. Hlavním závěrem jeho práce je zjištění, že děti, které prošly kvalitnějšími zařízeními denní péče, měly v páté třídě lepší slovní zásobu než děti, kterým se dostalo méně kvalitní péče. Výzkumný tým ale zdůrazňuje, že tyto rozdíly nejsou tak významné jako u dětí, které do denních zařízení vůbec nechodily (tamtéž).

Také ve Velké Británii byl proveden výzkum, který se zaměřoval na dopad zařízení denní péče na děti. Sledoval však děti pouze v období čtyř let. Závěry studie ukazují, že čím vyšší vzdělání měly pečovatelky, tím méně problémové chování vykazovaly děti. Autorský kolektiv ale dokázal, že důležitějším faktorem, než je docházka do institucionálního zařízení, je typ domácího prostředí - stres rodičů, věk a vzdělání matky, prestiž zaměstnání, rodinný příjem atd. (tamtéž).

V této souvislosti lze zmínit ještě jednu americkou studii, která hodnotila kvalitu rodičovské péče. Zjištěním bylo, že se kvalita rodičovské péče a kognitivní vývoj dětí nesnížily ani v případě, že děti trávily více než 32 hodin týdně v zařízení denní péče. Zaměstnané matky vytvářejí lepší domácí prostředí, více se orientují na dítě a vykazují kvalitnější interakci s dítětem (tamtéž).

Přestože se názory na význam institucionálních zařízení pro dítě v raném věku velmi liší, můžeme najít téměř úplnou shodu týkající se skutečnosti, že zařízení denní péče mohou být prospěšná pro děti z „problémových“ rodin. Z výsledků mezinárodních výzkumů vyplývá, že preprimární vzdělávání pro děti z rodin s nízkými příjmy, z etnických menšin, z rodin imigrantů a z neúplných rodin může významným způsobem přispět k boji proti znevýhodnění těchto dětí ve vzdělávání (Eurydice, 2010).

Pokud bychom chtěli porovnat výhody a nevýhody rodinné a institucionální péče, výchovy a vzdělávání, dospěli bychom pravděpodobně ke stejnému závěru jako Koch a Matějček, kteří se vyjádřili k funkci denních jeslí v roce 1963: *„Pro děti je nejvýhodnější kombinovaná rodinná a kolektivní výchova. Dítě je zakotvené doma u rodičů a sourozenců, část dne však tráví v jeslích nebo mateřské škole, v kolektivu dětí stejného věku pod výchovným vedením odborně vzdělaného pedagoga a denně se vrací domů do své rodiny“* (Hašková, Saxonberg, Mudrák, 2012, s.187).

Je nutné zdůraznit, že k otázce zapojení dítěte do raného či předškolního vzdělávání a výchovy je třeba vždy přistupovat citlivě a s ohledem na jeho osobnost a vývojovou úroveň.

V Desateru pro rodiče dětí s vážnějším mentálním znevýhodněním zaznívá jedno přikázání, které však může zakončit tuto část diplomové práce, protože souvisí s řešenou problematikou stimulace dětí. Matějček (2002, s.354) to řekl následovně: *„Nikoliv: co nejdříve a co nejvíc, nýbrž: v pravý čas a v náležité míře“*.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části práce je hlavním cílem ověřit a odpovědět na výzkumnou otázku, zda pobyt dítěte raného věku v institucionálním zařízení pozitivně ovlivňuje jeho rozvoj v oblasti řeči a komunikace. Ve studii je sledován individuální vývoj dětí především v řečových a komunikačních dovednostech a provedeno srovnání dvou výzkumných vzorků: dětí zařazených v institucionální péči pro děti do tří let a dětí vyrůstajících výhradně v rodinném prostředí. Šetření bylo provedeno kvalitativním výzkumem.

Při výzkumu byly použity následující metody:

- pozorování

Patří mezi základní psychodiagnostické metody a je to důležitá metoda také pedagogické diagnostiky. Pozorování je považováno za metodu nejkomplexnější. Jedná se o jednu z nejčastějších výzkumných technik získávání informací, která spočívá v záměrném, cílevědomém, systematickém a plánovitém vnímání a v registraci zachycených jevů pozorovatelem. Dosažení co možná nejvyšší míry objektivity napomáhá předem stanovené schéma pozorování a vymezení kritérií. Pozornost je tak zaměřena na výskyt stanovených jevů a ostatní údaje nejsou registrovány.

- Rozhovor

Metoda rozhovoru také patří k základním a komplexním výzkumným prostředkům, zároveň je ale metodou velmi obtížnou. Spočívá v přímé ústní komunikaci výzkumníka a respondenta. Může mít podobu strukturovaného, polostrukturovaného nebo volného rozhovoru.

Ve výzkumu bylo užito pozorování přímého a zúčastněného. Výzkumník byl přítomen v dané situaci a interagoval s respondenty. Rozhovor byl volný.

2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU A VÝZKUMNÝCH SOUBORŮ

- Cílová populace

Cílovou populací jsou děti ve věku přibližně dvou let při prvním výzkumném šetření. Následný výzkum byl proveden v jejich věku přibližně tří let (přesné údaje o věku následují vždy u konkrétního respondenta).

- Způsob výběru výzkumného souboru

Výběr proběhl na základě dostupnosti a přátelských kontaktů.

skupina A (děti, které jsou přihlášeny k docházce do institucionálního zařízení pro děti v raném věku) – dvě jeselská zařízení v Praze, kde bylo vedení nakloněno provedení výzkumu

skupina B (děti, které jsou vychovávány výhradně v rodinném prostředí) – rodiny žijící ve středním městě blízko Prahy

Pro úbytek respondentů ze skupiny A (podrobnosti níže) mohl být vybrán vzorek dětí ze skupiny B tak, aby co nejlépe odpovídal svým složením skupině A věkem, zastoupením pohlaví dětí i rodinným zázemím. Proměnnou, na kterou není ve výzkumném šetření brán zřetel, jsou sourozenci respondentů. Kontrolní skupinu B se nepodařilo sestavit tak, aby co nejpresněji odpovídala počtem sourozenců a pořadím v sourozeneckém vztahu souboru A. Žádné z dětí nepochází z odlišného sociokulturního prostředí, žádné z dětí netrpí zdravotním ani jiným znevýhodněním.

- Velikost vzorku

Plánovaná velikost výzkumného vzorku byla přibližně 20 dětí v každé skupině. Reálně se však podařilo získat data pouze od 6 dětí v každém souboru z následujících důvodů:

- omezená příležitost k pozorování a rozhovorům

Jeselská zařízení mají svůj program, a přestože ředitelé i ostatní zaměstnanci byli výzkumu nakloněni, nelze jejich program narušovat dlouhodobým výzkumným

šetřením. Děti ve věku dvou let neudrží pozornost na dobu nutnou pro kvalitní šetření, proto práce s respondentem vyžaduje dostatek času a pozorování i rozhovory je třeba uskutečnit několikrát.

- omezený počet dětí v jeselských zařízeních v požadovaném a přesně vymezeném věkovém rozpětí

Z uvedeného důvodu se počet plánovaně šetřených dětí snížil na 15. S nimi byla provedena první část výzkumu.

- odchod dětí ze soukromých jeslí do státních mateřských škol

Nejdůležitějším faktorem při úbytku dětí ze souboru A byla neplánovaná ztráta související s přechodem dětí ze soukromých institucionálních zařízení pro děti raného věku do mateřských škol. Tento současný trend postihl většinu jeslí a jiných institucí v souvislosti s možností zařazování dětí mladších tří let do mateřských škol.

Následkem této situace zůstalo před druhou částí výzkumu ve skupině A pouze 6 šetřených respondentů a bohužel se nepodařilo získat kontakty na děti, které ukončily docházku do jeslí spolupracujících na této studii.

Sběr dat probíhal následovně: první část výzkumu proběhla v březnu 2014
– šetřené děti byly ve věku přibližně dvou let. Druhé šetření proběhlo v únoru 2015
– dětem zahrnutým do výzkumného souboru byly přibližně tři roky.

Výzkum probíhal ve zmíněném období vždy v ranních a dopoledních hodinách přibližně 120 minut (mezi 8. a 10. hodinou) každý výzkumný den. Původní myšlenkou bylo, že rozhovory budou pro vyšší přesnost v interpretaci získaných dat zaznamenány nahrávací technikou a později analyzovány. Tento způsob sběru dat však nemohl být proveden z důvodu vysokého podílu neverbální složky dětských řečových dovedností a velkého množství artikulačních nedostatků. Proto byly rozhovory i pozorování zaznamenávány písemně. Poznámky byly tedy zkrácené, výhodou ovšem bylo,

že postihly celý rozhovor, neboť velké množství informací lze vyvodit z kontextu a z neverbální komunikace respondenta.

Charakteristika jeslí I.

Jesle se nacházejí v klidné a zelené části Prahy v jednopatrovém domě s vlastní zahradou, která je dětmi co nejčastěji využívána. Pro děti je připraveno příjemné a klidné prostředí, které je dostatečně vybaveno podnětnými hračkami a vzdělávacími pomůckami. Jesle mají vlastní kuchyň a zdravému a správně vyváženému stravování věnují velkou pozornost.

počet oddělení: 1 skupina pro děti ve věku 1 – 3 roky

počet dětí ve skupině: 16

počet pracovníků a jejich kvalifikace: v jeslích pracují tři zdravotní sestry

poměr počtu dětí na pracovníka: maximálně 6 dětí na 1 pracovníka (vzhledem k variabilitě dětské docházky je to většinou i méně)

režim dne: dopoledne je zaměřeno na skupinovou práci, společné hraní a tvoření, odpoledne je zaměřeno na individuální potřeby dětí

výchovný a vzdělávací program: v jeslích se s dětmi pracuje podle písemně zpracovaných týdenních plánů. Ty navazují na program spolupracující mateřské školy, pro kterou byl tento program schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a který je upraven pro podmínky práce s dětmi mladšími tří let. Rodiče jsou s náplní dne seznamováni přímo v jeslích, na internetových stránkách nebo v třídní knize. Úzká spolupráce s rodinou je samozřejmostí. Každodenní kontakt s rodiči se týká především potřeb dítěte, aktuálních zájmů či případných problémů.

Na základě rozhovoru s ředitelkou zařízení lze uvést, že se v jeslích co nejvíce řídí hodnotou respektu, rovného přístupu ke všem dětem, přijetím každého dítěte i s ohledem na jeho specifické potřeby, velký důraz je kladen na společné aktivity dětí,

ale i na jejich individuální rozvoj jednotlivých dovedností. Pracovníci jeslí se zaměřují na podporu sebevědomí dětí, ale také určování a vysvětlování hranic, jež jsou v tomto věku pro děti velice důležité a pomáhají jim k lepší orientaci v prostředí. V práci s dětmi vycházejí z poznatků psychologie, pedagogiky, zdravotnictví a především z vlastní mnohaleté zkušenosti. Respektují se také přání rodičů – např. když chtějí své dítě začít učit používat toaletu či samostatně stolovat.

adaptační program: písemně zpracovaný není, z rozhovoru s ředitelkou zařízení vyplynulo, že v adaptačním období je dětem postupně prodlužován pobyt v jeslích, je mu ponechána možnost mít v jeslích nějakou svoji oblíbenou hračku, plenku či jiný předmět a je v maximální míře brán ohled na individuální potřeby dítěte a jeho rodičů.

Charakteristika jeslí II.

Jesle se nacházejí v rušné části Prahy ve druhém patře vyššího činžovního domu. Nemají vlastní zahradu. Prostředí je příjemné, vhodně vybavené hračkami i vzdělávacími pomůckami. Prostor jeslí je však nevhodně vyřešen, v některých případech je nutné procházet jednotlivými třídami nebo umývárnu a jídelnu. Nepřispívá to tak k potřebnému klidu dětí této věkové kategorie. Jesle nemají vlastní kuchyň, svačiny připravuje pomocný personál a obědy jsou dováženy z blízké mateřské školy.

počet oddělení: dvě skupiny rozdělené podle věku dětí (6 měsíců – 1 rok a 1 – 3 roky)

počet dětí ve skupině: 6 a 15

počet pracovníků a jejich kvalifikace: v jeslích pracují čtyři zdravotní sestry

poměr počtu dětí na pracovníka: ve skupině mladších dětí je to maximálně 6 dětí na 1 pracovníka, ve skupině starších dětí je to maximálně 8 dětí na 1 pracovníka (vzhledem k přihlášení některých dětí k docházce jen v určité dny je to většinou méně)

režim dne: 7:30–8:00 scházení dětí, spontánní hry a činnosti

8:00–9:30 řízené činnosti (jazyková výchova, hudební, výtvarné i pracovní činnosti, cvičení, tančení, rozvíjení poznání atd.)

9:30–10:00 dopolední svačina

10:00–11:30 pobyt venku (délka je přizpůsobena aktuálnímu počasí)

11:30–12:00 oběd a příprava ke spánku

12:00–14:15 odpolední spánek

14:15–14:30 odpolední svačina

14:30–17:00 spontánní hry a činnosti, individuální práce s dětmi

Navržený režim dne není striktní, ale přizpůsobuje se aktuální situaci. Některé děti docházejí do jeslí např. až po dopolední svačině.

výchovný a vzdělávací program: jesle nemají písemně zpracovaný vzdělávací program. Na základě rozhovoru s ředitelkou zařízení je možné uvést, že se s dětmi pracuje s respektem k vývojovým zvláštěnostem těchto věkových skupin. Tvorba programu je o to náročnější, že je třeba brát ohled na častou obměnu kolektivu. Aktuální nabídka činností se připravuje vždy podle vývojové úrovně a možností dětí, které zrovna tvoří dětskou skupinu a řídí se schopností dětí soustředit se. Klade se důraz na rozvoj senzomotorických činností dítěte a jeho rozvoj řeči (preventivní logopedické chvílky), na samostatnost v sebeobsluze a hygieně. Výchovné působení je charakteristické komplexností a přiměřeností. Uplatňuje se zde důslednost i náležitá rozhodnost.

adaptační program: není písemně zpracovaný. V adaptačním období jsou umožněny postupné návštěvy s rodiči. V tomto období je dětem věnována zvýšená individuální pozornost. Postupně se prodlužuje doba pobytu dítěte v jeselském zařízení. Nově přijímané děti s sebou nosí „kousek domova“ - např. oblíbenou hračku.

Charakteristika výzkumného souboru – skupina A

Respondenti z výzkumného vzorku A jsou děti zařazené do institucionálního zařízení pro děti mladší tří let a jsou přihlášeny k celodenní docházce. Všechny šetřené děti z této skupiny žijí v Praze v úplných rodinách s různým počtem sourozenců. Jesle začaly navštěvovat šest měsíců před zahájením výzkumu, pouze jedno děvče

je k docházce přihlášeno jeden měsíc před zahájením šetření. Skupinu A tvoří tři děvčata a tři chlapci – z toho dva chlapci jsou jednovaječná dvojčata.

Charakteristika výzkumného souboru – skupina B

Respondenti z výzkumného vzorku B jsou děti vychovávané výhradně v rodinném prostředí. Všechny děti z této skupiny zařazené do výzkumu žijí ve městě blízko Prahy v úplných rodinách. Všechny děti mají jednoho staršího sourozence. V rámci rodičovské dovolené tráví se všemi dětmi z tohoto výzkumného souboru převážnou většinu času matka. Všechny děti se běžně stýkají se svými vrstevníky a dalšími dětmi při hrách např. na veřejných hřištích. Žádné dítě z této skupiny nemá významný (každodenní, dokonce ani každotýdenní) kontakt se svými prarodiči nebo jinými příbuznými. Skupinu B tvoří tři chlapci a tři děvčata – z toho dvě děvčata jsou jednovaječná dvojčata.

2.3 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Všichni respondenti (jesle i rodiče dětí) byli seznámeni s cílem a účelem výzkumu. Byli ujištěni o anonymitě a uchování důvěrných informací. Rodiče zapojení do této studie souhlasili s použitím údajů o jejich dítěti pro účely diplomové práce a souhlasili s pozorováním a rozhovorem s jejich dítětem. Většinou byli také příromni výzkumu. Jeselská zařízení měla od rodičů podepsán informovaný souhlas s možným kontaktem s jejich dítětem za účelem výzkumu či studia, s užitím fotografií a dalších údajů k propagaci, k hodnocení zařízení a ke studiu.

Zpočátku výzkumného šetření bylo třeba se s dětmi seznámit, zbavit je ostychu a obav z neznámého. Dostatek času bylo věnováno zapojení do dětských volných her i rozhovorům se zaměstnanci jeslí a s rodiči.

Pozorování v jeslích probíhalo při samostatné aktivitě dítěte, volné hře s vrstevníky nebo dospělými, při řízené činnosti, při dopolední svačině, v některých případech i při pobytu venku. Také u respondentů ze skupiny B se nabídla možnost

jejich pozorování při krátkém kontaktu s dětmi v mateřské škole, kterou navštěvují jejich starší sourozenci. Jinak bylo šetření prováděno v domácím prostředí. Sledovány byly zejména kategorie komunikačních dovedností, které se vztahovaly k zapojení do komunikace s dětmi i dospělými, k aktivitě respondenta v rámci komunikačních procesů a k verbálním i neverbálním reakcím na určitý pokyn či problém. Pokud se během pozorování nevyskytla taková situace, z níž by bylo možné vysledovat reakce dětí na ni, byla navozena situace připravená (např. pohození papírového ubrousku na koberec, neuklizená hračka, ztracená knížka).

Rozhovor s jednotlivými respondenty ze skupiny A byl veden individuálně v klidném koutku herny nebo jídelny. Leckdy však nebylo možné zabezpečit klidnou atmosféru a udržet pozornost dětí při rozhovoru vzhledem k tomu, že se další vrstevníci k rozhovoru připojovali. V tom případě byl výzkumný rozhovor přerušen a vznikl prostor pro pozorování komunikačních dovedností šetřeného dítěte. Rozhovorem byla sledována úroveň aktivní i pasivní slovní zásoby, vyjadřovacích dovedností i gramatické správnosti řeči a výslovnosti. Některá data týkající se slovní zásoby byla získávána připravenými otázkami nad knihami (viz. příloha č. 2), pro získávání údajů z jiných kategorií nebylo nutné použití pomůcek, byl veden volný rozhovor.

V následujícím přehledu je uvedena stručná charakteristika jednotlivých respondentů, významné znaky jejich chování a jednání, úroveň jejich řečových a komunikačních dovedností. Příklady verbálních projevů jsou zaznamenány přesně, autenticky, při zápisu není brán zřetel pouze na nedostatky ve výslovnosti dětí (z důvodu kvalitního porozumění). Podrobnější zpracování získaných dat souvisejících s cílem výzkumného šetření a porovnání obou výzkumných souborů je uvedeno v následující kapitole.

Skupina A

Emma (narozená 2/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,1)

Emmička je velmi společenské a komunikativní dítě. Jako první ze skupiny si jde zvědavě prohlížet knížky určené k výzkumnému šetření. Všechno ji zajímá, vše verbálně komentuje. Má bohatou slovní zásobu, mluví v jednoduchých větách, používá budoucí čas. Přivádí nesmělé děti a zajímá se o jejich chování.

příklady verbálních projevů: zrcátko, jo,jo má jahůdky bude papat koupe spinká pavouček

2. výzkum (věk dítěte: 3,0)

Emma se stále chová velmi otevřeně a komunikativně. Přirozeně jedná s dětmi i dospělými. Je aktivní a vždy rychle a přesně reaguje na určité podněty. V rozhovoru střídá vykání a tykání. Vybírá si náročnější obrázkové knihy, zajímá se o neznámé věci a děje (setí obilí, práce na poli). Jednotlivými obrázky známých zvířat se nezabývá.

příklady verbálních projevů: vidíte to, tady to?tady je velkej zajíc, tady ten nejmenšíon se češe a pavouk ho bude stříhatvidíš, on zalévá?už spinká, je tam měsíc, on je takovej malej, ani není kulatýproč tady roste kukuřice?

Eliška (narozená 2/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,1)

Eliška prochází adaptačním obdobím. Do jeslí byla zařazena teprve před několika dny. Zpočátku je velmi nesmělá, chvíli pláče, ale nechá se dospělým utěšit. Sedí sama a hraje si se svou panenkou. Po určité době přijímá nabízenou knížku a začíná komunikovat. K dětským hrám se nepřipojuje, komunikuje jen s dospělými.

příklady verbálních projevů: vlasy, češe, anopadají bublinky (zalévá)spinkápavoukplave

2. výzkum (věk dítěte: 3,0)

Eliška působí velmi sebevědomě. Kontaktuje ostatní děti i dospělé, živě reaguje na vzniklé situace. Při výzkumu ochotně spolupracuje. Má bohatou slovní zásobu, používá ne úplně běžná slova, mluví ve složitých větách, řeč je plynulá. K mladším dětem se chová pečovatelsky, laskavě.

příklady verbálních projevů: letí včely, musej opylovatkrtek veze na vozíku konev, zalejvá, je to červený, sladký, jsou to ja-ho-dy (vysloveno jako hádanka)leží na zádech a má veliký bříško, protože se najedl hodně svačinypaní vaří, v kuchyni, asi polívkuproč ho bolí čelo? tak jsem se to naučila říkat (při podivu nad slovem čelo).....

Anička (narozená 3/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,0)

Anička je temperamentní děvče, které na sebe rádo strhává pozornost ostatních dětí. Je iniciátorkou různých činností, když si vybere nějakou hračku, nabízí ostatním, aby se připojili. Nerada si hraje sama, vyhledává blízkost vrstevníků. Je aktivní, ale nesoustředěná. Ve verbálním projevu není příliš zdatná, nesprávně artikuluje, děti jí nerozumějí.

příklady verbálních projevů: řídí traktorpapá mrkvičkukytička

2. výzkum (věk dítěte: 2,11)

Anička výrazně vylepšila své řečové dovednosti. Mluví plynule, ve větách. Aktivně kontaktuje děti i dospělé. Zajímá se o dění kolem sebe, spontánně reaguje v různých situacích.

příklady verbálních projevů: to je koza a kůzlátkojá nemám ponožky, já mám punčocháčeježek, sova, tady je veliký zajíc, tady to není stejný zajícryba plave ve voděco je tohle? (lasička)

Matýsek (narozený 3/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,0)

Matýsek vyhledává společnost jiných dětí, přiměřeně reaguje na vzniklé konflikty. Při rozhovoru působí sebejistě a uvolněně. Verbální projev má na vysoké úrovni. Na pokyny reaguje ihned a v různých situacích se orientuje s přehledem a jistě – „tady je papír, vyhodíme to“ a odchází s ním k odpadkovému koši.

příklady verbálních projevů: krtek se češemá mrkvičku, jímáma vaří jako doma (vidí paní v kuchyni obrázku)slon a má modrou barvu a chobotletadlo řídí krtek

2. výzkum (věk dítěte: 2,11)

Matýsek je v kolektivu vrstevníků velmi oblíbený, děti se na něj obracejí s dotazy, zvou ho ke společné hře. Při pozorování volné hry dětem zpíval písničku „Bude zima, bude mráz“. Pokud ovšem není s něčím spokojen, dává to najevo: „nemůžeš mi do toho kecat....“ Má mnoho znalostí z různých oborů a umí je verbálně předat. V této části výzkumného šetření však nepojmenoval ani jednu barvu, přestože v první části poznal a pojmenoval modrou.

příklady verbálních projevů: ten pavouk má nůžky, asi chce stříhatkrtek se tam taky zavrtáon snědl jahody, proto má tak velké břichotady ty houby se nemůžou jísthoupačka je stejná jako берушка (červená)travička je stejná jako tohle (a ukazuje na keř)

Šimon (narozený 1/2012) – jeden z dvojčat

1. výzkum (věk dítěte: 2,2)

Šimon je z dvojčat ten aktivnější a průbojnější. Zdá se, že vždy vyřizuje s dětmi i dospělými vše za oba, ale zatím ne verbálně. Poznává některá zvířata a činnosti, ale společně s bratrem odpovídají pouze jednoslovným ano, ne. Pokud je třeba reagovat na nějakou neznámou situaci, potřebuje návod nebo náповědu. Oba chlapci spolu živě komunikují, ale vystačí si při tom sami. Nezapojují se do kolektivních činností.

příklady verbálních projevů: búhafčičížlutá

2. výzkum (věk dítěte: 3,1)

Šimon velmi vylepšil své řečové dovednosti. Výrazně obohatil svoji slovní zásobu. S dětmi i dospělými komunikuje bez problémů, živě se zajímá o dění ve skupině. Vyržší si poměrně dlouhou dobu soustředěně samostatně hrát.

příklady verbálních projevů: opodát (vodopád)koukej, už má velký břichokrtek se koupe, a v bačkorách (smích)tady je zajíc, nemá oči, má, vepředutočí vrtule, malinko, musí rychle, aby letěl (a ukazuje vrtulník)dva krtkové, pozdravili sekrtek je smutnej, proč je smutnej?mám rád auta i knížky

Filip (narozený 1/2012) – jeden z dvojčat

1. výzkum (věk dítěte: 2,2)

Filip zpočátku při rozhovoru vůbec nekomunikuje. Později se připojuje k bratrovi a pohyby hlavou dává najevo svůj souhlas nebo nesouhlas jako odpověď na otázku během rozhovoru. Poznává některá zvířata a činnosti. S bratrem si navzájem rozumějí, jsou si stále nablízku. S dalšími dětmi ale Filip nemá potřebu aktivně se pouštět do hovoru. Pokud se však vyskytne situace, kdy je to nutné, je schopen v dětské skupině komunikovat.

příklady verbálních projevů: sssss (had)

2. výzkum (věk dítěte: 3,1)

Filip také udělal velký pokrok v řečových dovednostech. Přiměřeně komunikuje s dětmi i dospělými, umí si hrát sám i v kolektivu. Je to ale stále on, který potřebuje častěji pomoc nebo alespoň povzbuzení od svého bratra.

příklady verbálních projevů: já jsem to málem nenašel, dokonce se otáčí (a chlubí se jeřábem)krtek papá mrkev, bude mít veliký břicho, jako s jahodamaošklivej pavoukjezeveckrtek zasype žízalu – Šimon na to reaguje - vypadá to tak, ne?

.....bráško, co říkal, jaký puclíky? (potřebuje doplnit od bratra nějakou informaci)jdu smrkat, neumíme to sami, dělají to rodiče

s k u p i n a B

Kristýnka (narozená 2/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,1)

Kristýnka není příliš aktivní děvče, většinou se spokojí s nabídnutou aktivitou, hru neinicuje. Dění kolem sebe ale sleduje a pozoruje. Poznává většinu zvířat i činností, ale vyjadřuje se zatím spíše neverbálně nebo jednoslovně. Spolupracuje s chutí. O dětskou skupinu se příliš nezajímá.

příklady verbálních projevů: čičíhafíkpipihajá mňamyauto

2. výzkum (věk dítěte: 3,0)

Kristýnka je aktivnější a činnorodější, než v minulém šetření. Zajímá se o knížky, sama nabízí další. Nadšeně spolupracuje. Mluví v jednoduchých větách. Kontakt s vrstevníky cíleně nevyhledává, ale toleruje jejich kontakty. Má ráda pohodlí a klid.

příklady verbálních projevů: krtek hajámňamy dělákrtek češe vlasyslepiceslepice táta (kohout)slepice malinká (kuře)slon má chobotpán, auto řídí ...

Johanka (narozená 3/2012) – jedna z dvojčat

1. výzkum (věk dítěte: 2,0)

Je komunikativnější a verbálně zdatnější než její setra. Snaží se aktivně zapojovat do rozhovorů, nadšeně prohlíží knížky, o nadšení se dělí se sestrou i rodiči ukazováním obrázků. Poznává některá zvířátka, nenechá se splést. Řečový projev je jednoduchý. Dětskou skupinu pozoruje se zájmem, ale do společnosti dětí se nezapojuje.

příklady verbálních projevů: hajíslonpapat

2. výzkum (věk dítěte: 2,11)

Johanka je aktivní a živě se zajímá o dění kolem sebe. Ráda se zapojuje do kolektivních činností, sleduje reakce starších dětí. Vyjadřuje se ve velmi jednoduchých větách. Se sestrou mluví vlastní řečí, které není rozumět, obě se tím velmi baví a předhánějí se v projevech. Strhává sestru k rušným hrám (na honěnou). Při rozhovorech má potřebu vyjadřovat se také graficky – snaží se nakreslit věc nebo zvíře, o kterém se zrovna mluví, totéž požaduje od výzkumníka.

příklady verbálních projevů: rybatam takyto je mojevlasykrtek hajíhammouchazajíc

Julinka (narozená 3/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,0)

Julinka se při výzkumném šetření verbálně neprojevuje, přestože podle rodičů několik slov používá. Komunikuje s radostí, prohlíží si knihy, nosí další. Správně ukazuje na některá zvířátka, rozumí tomu, na co je tázána. Tak jako sestra se zajímá o dětskou skupinu, ale s dětmi nekomunikuje.

2. výzkum (věk dítěte: 2,11)

Julinka je čilá a aktivní děvče. Se sestrou jsou si velmi blízké. V dětském kolektivu se chová spontánně, reaguje přirozeně. Ve skupině dětí využívá své pozice „nejmladší“ a nechává o sebe pečovat. V řečovém projevu se opírá o svou sestru, opakuje to, co slyší od Johanky. Poznává většinu barev, ale nepojmenovává je. K pastelkám přiřazuje další v různých odstínech a komentuje to slovy „tady taky“. Stejně jako sestra s oblibou svůj projev doplňuje kresbou.

příklady verbálních projevů: prasátko, malinkýautoham – hamtaky podívatbúú (kráva)

Kryštof (narozený 1/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,2)

Kryštof je velmi ostýchavý chlapec. Dlouho se seznamuje s neznámou situací. Na kontakt dětí reaguje ústupem. Nevyužívá ani nabídku své starší sestry k zapojení do hry, přestože pro něj prostředí její mateřské školy není úplně neznámé. V rozhovoru o běžných denních činnostech napodobuje s precizní přesností pohyby dané aktivity (např. čištění zubů).

příklady verbálních projevů: mňaudup dup (zajíc)bzzz (med)hají

2. výzkum (věk dítěte: 3,1)

Kryštof o sobě mluví ve 2. osobě jednotného čísla. Zprvu to vypadalo, že klade otázky (máš knížky – místo mám knížky). Jeho verbální vyjadřování prošlo výrazným rozvojem. Smysluplně mluví ve větách. Ptá se na neznámé věci. Ale spíše než nad knihami si raději povídá o svých zájmech. Aktivně vstupuje do rozhovoru. Mezi dětmi se cítí dobře, s klidem se zapojuje do kolektivních her.

příklady verbálních projevů: tolik kočiček, chci je počítat kombajn, ne, co to je? (lis na slámu)taky mám vláček, postavím dráhunechci do kina, ale Violka (sestra) chce

Adam (narozený 2/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,1)

Adam je klidný chlapec, který se vyjadřuje spíše neverbálně. O kontakt s dětmi se zajímá, je spíše v roli pozorovatele. Aktivně se do činností nezapojuje, ale v dostatečné vzdálenosti se snaží napodobovat aktivity starších dětí (manipuluje se stejnou stavebnicí).

příklady verbálních projevů: papáběžíkytka

2. výzkum (věk dítěte: 3,0)

Adam při výzkumu spolupracuje, ale nechová se nijak aktivně a vstřícně. Odpovídá na otázky, ale nepřebírá iniciativu, nezajímá se o neznámé věci a děje. Má bohatý pasivní slovník, pozná i méně známá zvířata a méně běžné věci. V kontaktu s dětmi si není příliš jistý. Reaguje na jejich projevy, ale aktivně se do her nezapojuje.

příklady vebálních projevů: to je úlkravičky dávají mlékotraktor nakládá kládykoupe se a cáká, v koupelně

Denis (narozený 3/2012)

1. výzkum (věk dítěte: 2,0)

Denis je bystrý hoch, společenský, komunikačně zdatný. Verbálně se vyjadřuje zatím jednoslovně. Ve společnosti dalších dětí se cítí dobře. Snaží se s nimi komunikovat. Aktivně se zapojuje do rozhovoru.

příklady verbálních projevů: spinkázima, sníhslonsmutnýkoníkvařípálí (sporák v kuchyni)

2. výzkum (věk dítěte: 2,11)

Denis je v kolektivu dětí spokojený. Reaguje na jejich podněty, zapojuje se do hry. Aktivně spolupracuje i s dospělými. Jeho aktivní slovní zásoba se výrazně obohatila, mluví v jednoduchých větách, většinou srozumitelně. Zajímá se o neznámé hračky.

příklady verbálních projevů: krtek se koupepapá mrkvičkutady je koníkmáma vaří, vaří polívkuco to je? (magnetická stavebnice)

2.4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Komunikační kompetence a úroveň řečových dovedností byly sledovány v následujících kategoriích a jsou zpracovány v níže uvedených grafech:

- **vyjadřovací dovednosti** spojování slov do vět a souvětí
používání minulého a budoucího času
kladení otázek
- **gramatická správnost** (rozlišování rodů, použití množného čísla, správný slovosled, použití zvrtných sloves atd.)
- **komunikační dovednosti** zapojení do komunikace s dětmi i dospělými
aktivita v rámci komunikačních procesů
přiměřené verbální i neverbální reakce na určité pokyny či problémy
- **slovní zásoba** pasivní slovník (rozumí vybraným pojmy)
aktivní slovník (používá vybrané pojmy)
- **výslovnost**

Výsledky ze sedmi šetřených kategorií jsou zpracovány v následujících grafech. **Zelená** pole vždy znázorňují pozitivní zjištění ve sledované kategorii, **červená** pole vždy znázorňují negativní zjištění ve sledované kategorii.

SPOJOVÁNÍ SLOV DO VĚT, DO SOUVĚTÍ (graf. č.1)

PRVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

DRUHÉ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

SKUPINA

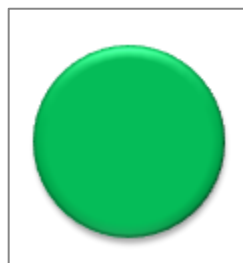
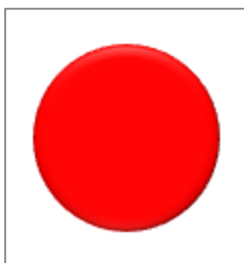
SKUPINA

A

B

A

B



Z výše uvedených výsledků vyplývá, že čtyři respondenti skupiny A v prvním šetření spojovali slova do jednoduchých vět. Ze skupiny B věty netvořil žádný z respondentů. Při druhém šetření všechny děti ze skupiny A byly schopné tvořit smysluplná a leckdy i složitá souvětí. Pět dětí ze skupiny B tvořilo věty a jednoduchá souvětí. Jedno dítě se vyjadřuje užitím několika slov za sebou.

POUŽÍVÁNÍ MINULÉHO A BUDOUCÍHO ČASU (graf č.2)

PRVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

DRUHÉ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

SKUPINA

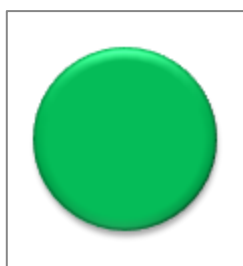
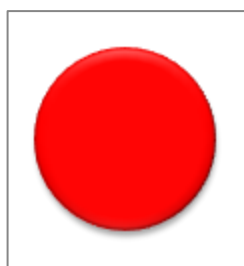
SKUPINA

A

B

A

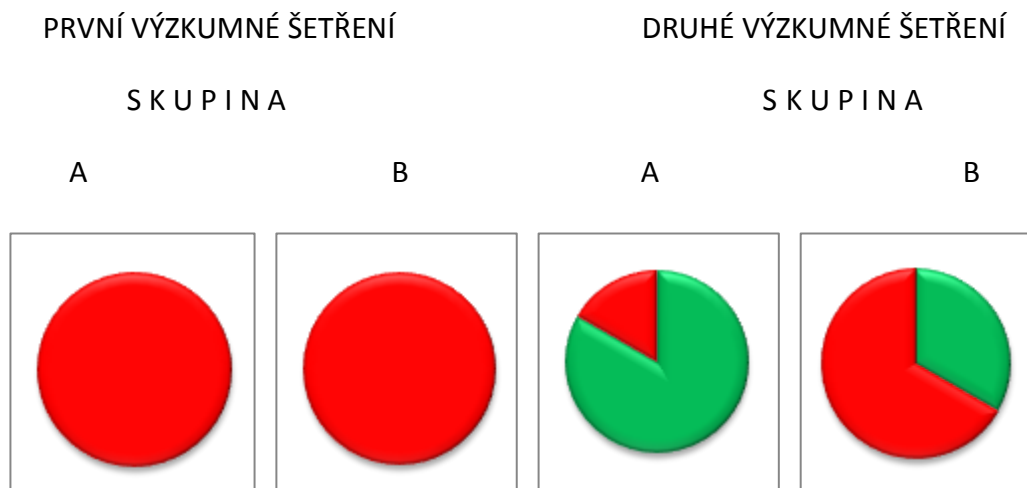
B



V předloženém grafu č. 2 lze spatřovat rozdíly v užívání minulého a budoucího času respondenty obou skupin. V prvním šetření bylo shledáno pozitivní zjištění v této sledované kategorii u dvou dětí ze skupiny A, žádné z dětí skupiny B nepoužívá minulý a budoucí čas. Z druhého šetření jednoznačně vyplývá rozdíl mezi skupinami respondentů. Výsledky odhalily skutečnost, že všichni respondenti ze skupiny A jsou

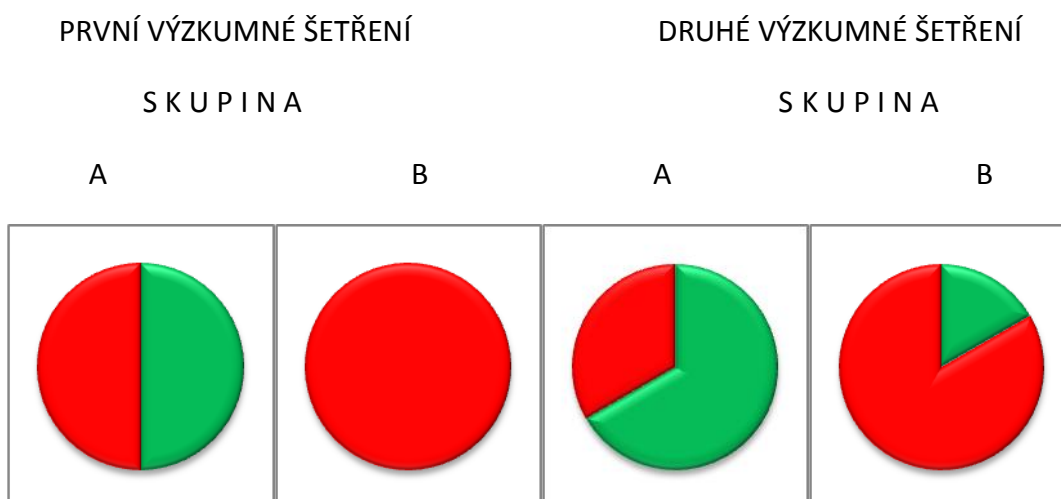
schopni mluvit v minulém a budoucím čase, pouze jeden respondent ze skupiny B používá ve svém verbálním projevu minulý a budoucí čas.

KLADENÍ OTÁZEK (graf č. 3)



Z tohoto grafu č. 3 je patrné, že ačkoli v prvním šetření žádný z respondentů obou skupin ve svém verbálním projevu nepoužíval otázky, v druhém šetření se ukázal značný rozdíl mezi skupinami. Pět dětí ze skupiny A se při komunikaci s dospělými nebo dětmi dotazovalo na určité věci nebo děje, pouze dvě děti ze skupiny B kladly druhým otázky.

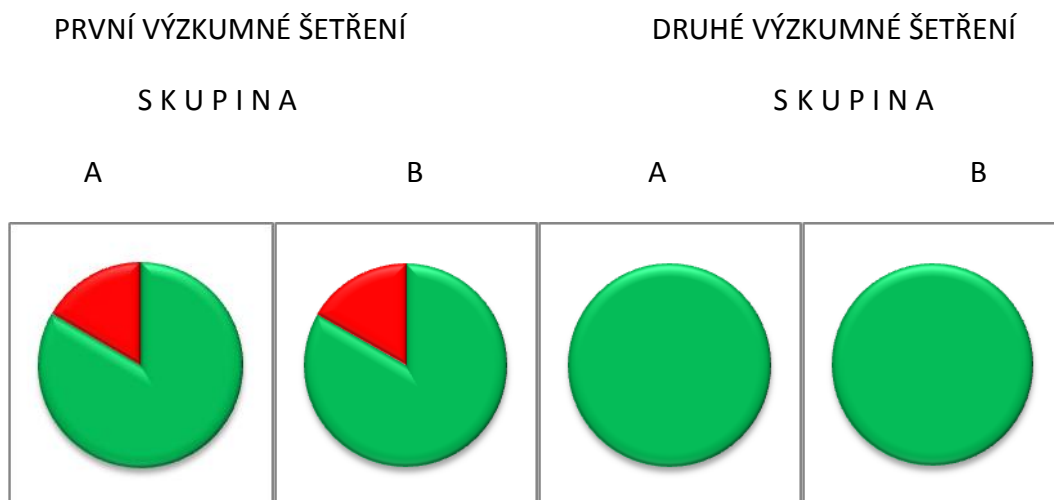
GRAMATICKÁ SPRÁVNOST (graf č. 4)



Z uvedených hodnot zpracovaných v grafu č. 4 lze vyčíst, že gramaticky správně (to znamená použití množného čísla, vhodného rodu či vyjádření ve správném slovosledu) hovoří polovina šetřených respondentů skupiny A ve věku dvou let a žádný

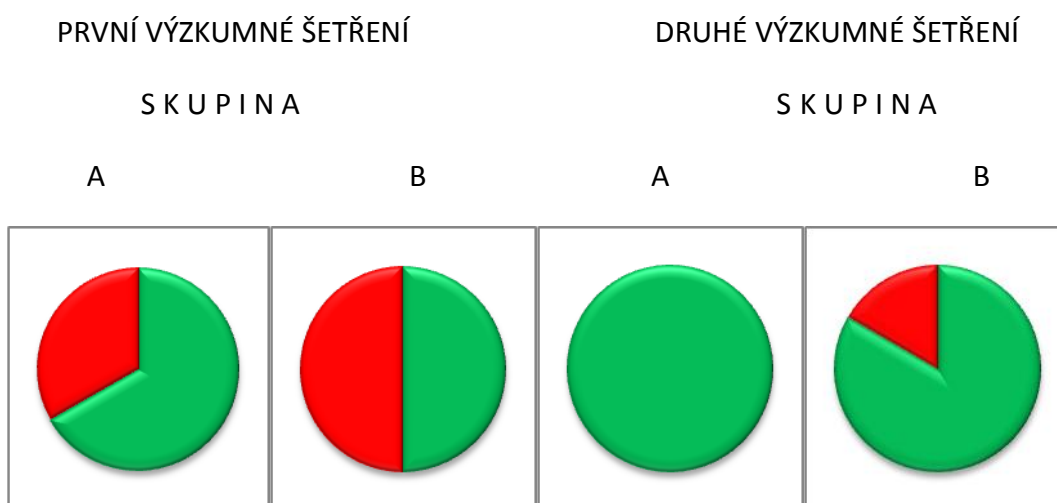
respondent skupiny B. Z druhé části výzkumného šetření vyplývá, že čtyři děti ze skupiny A a jedno dítě ze skupiny B jsou schopny se ve věku tří let správně gramaticky vyjadřovat.

ZAPOJOVÁNÍ DO HOVORU S DOSPĚLÝMI I DĚTMI (graf č. 5)



Z výsledků je patrná shoda v prvním i druhém výzkumu. Pouze jeden respondent z každé skupiny se v prvním šetření nezapojoval do hovoru s dětmi, s dospělými běžně komunikoval. Určitý význam lze přikládat faktu, že ve skupině A to bylo děvče, které začalo jesle navštěvovat krátce před prováděním výzkumu. Během druhého šetření všechny děti spontánně komunikovaly s dospělými i ostatními dětmi.

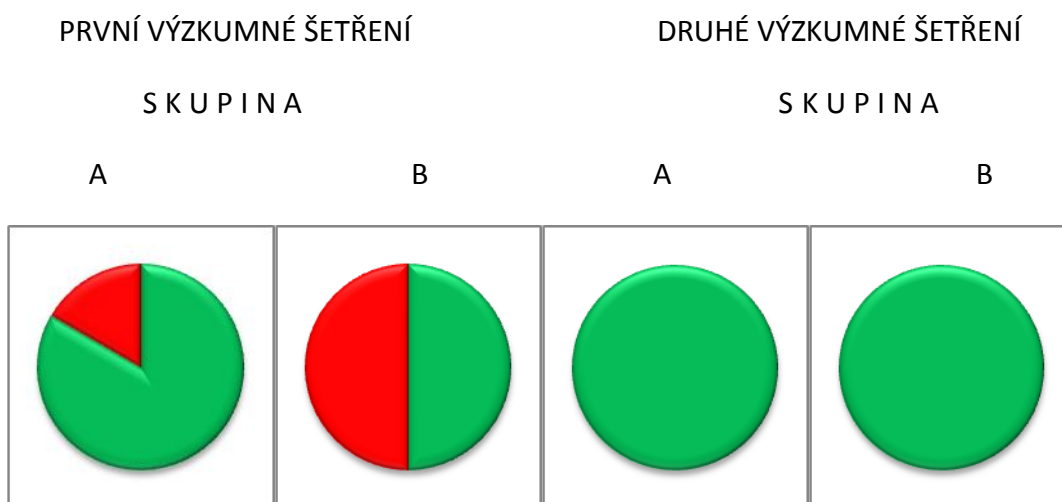
AKTIVITA V KOMUNIKAČNÍM PROCESU (graf č. 6)



V grafu č. 6 je možné srovnávat výsledky obou skupin v aktivitě jednotlivých respondentů v komunikačním procesu. V obou výzkumných šetřeních se do rozhovorů

a dalších komunikačních situací aktivněji zapojovala skupina A. V prvním výzkumu se aktivněji projevovala pouze polovina dětí ze skupiny B, v druhém šetření už aktivitu neprojevoval pouze jeden respondent skupiny B.

PŘIMĚŘENÉ REAKCE NA URČITÉ POKYNY ČI PROBLÉMY (graf č. 7)

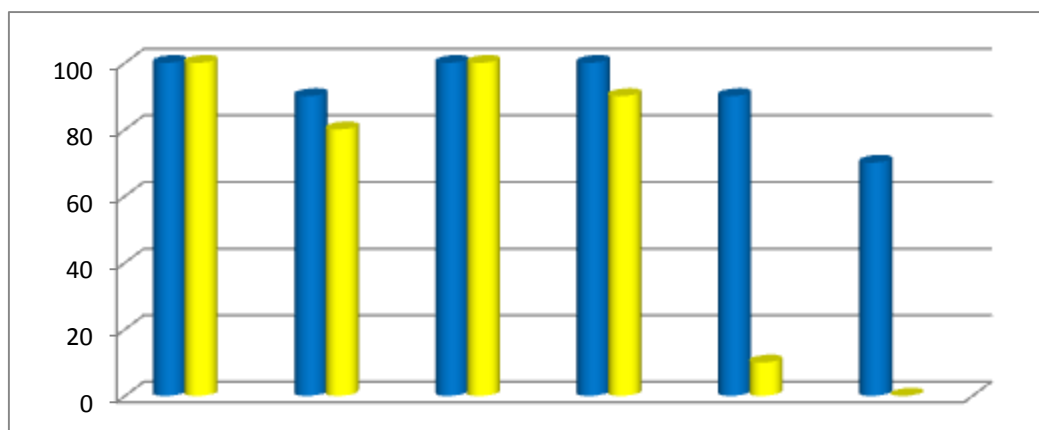


Z grafu č. 7 vyplývá, že v prvním výzkumném šetření pět ze šesti pozorovaných dětí ve skupině A nemá problém spontánně a přiměřeně jednat v určitých situacích, při zadání nějakého pokynu či řešení nějakého problému. V kontrolní skupině B reagovaly adekvátně tři děti ze šesti sledovaných. V druhém výzkumném šetření panovala shoda obou skupin. Všichni respondenti se v určitých problémových situacích chovají spontánně a přiměřeně.

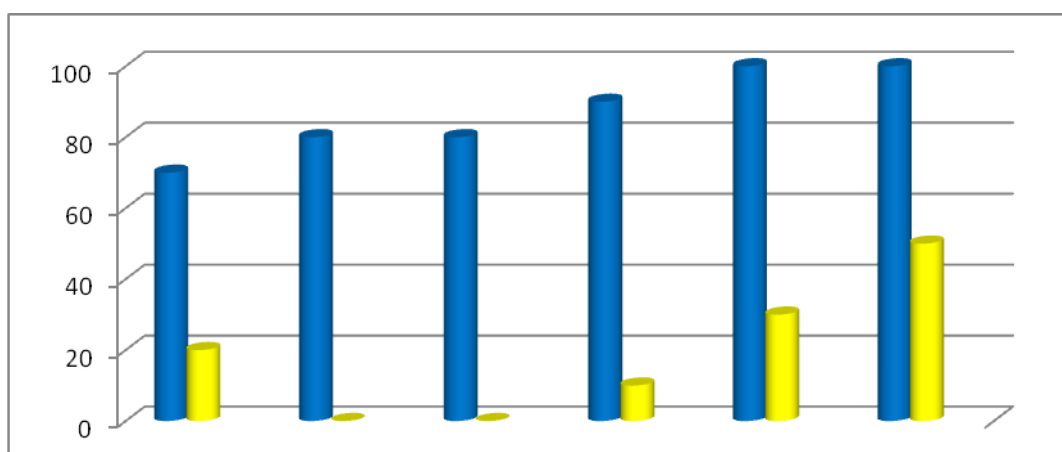
SLOVNÍ ZÁSoba

Zpracování získaných dat (tabulka v příloze č. 1) v oblasti slovní zásoby je provedeno v následujících grafech. Modré sloupce znázorňují pasivní slovní zásobu (v našem případě – ROZUMÍ VYBRANÝM POJMŮM), žluté sloupce znázorňují aktivní slovní zásobu (v našem případě – POUŽÍVÁ VYBRANÉ POJMY).

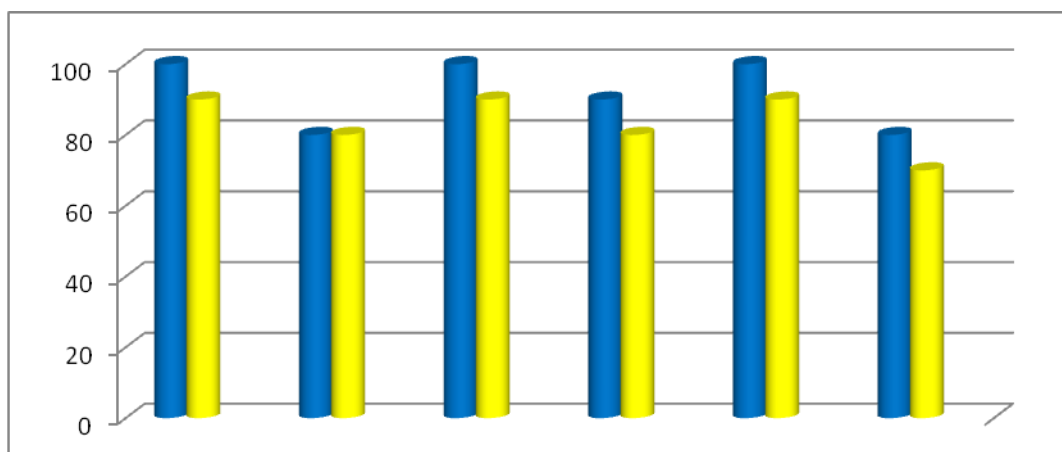
první výzkumné šetření – skupina A (graf č. 8)



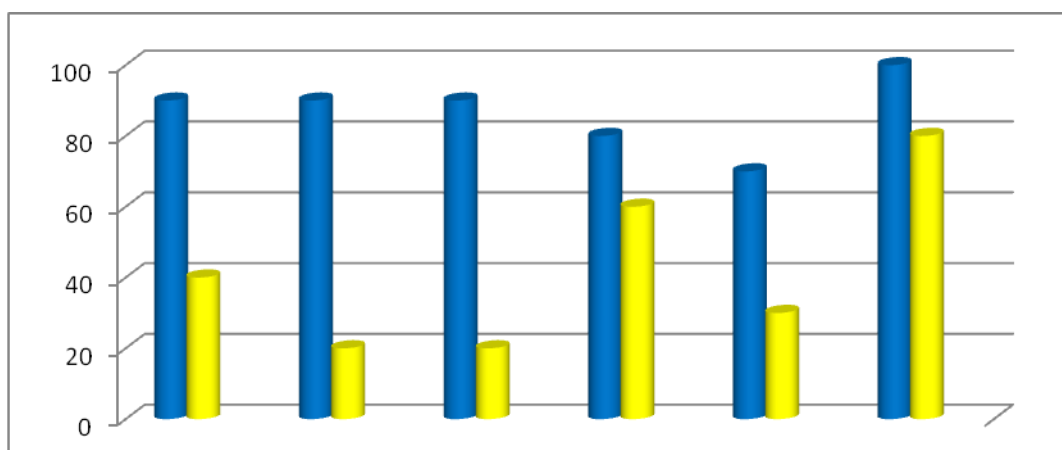
první výzkumné šetření – skupina B (graf č. 9)



druhé výzkumné šetření – skupina A (graf č. 10)



druhé výzkumné šetření – skupina B (graf č. 11)



Na úrovni pasivní slovní zásoby jsou výsledky obou skupin velmi vyrovnané a naprosto se shodují v prvním i druhém výzkumném šetření. Skupina A rozumí více vybraným pojmům v prvním i druhém šetření o 5%. Větší rozdíly mezi skupinami jsou zjištěny v aktivním používání vybraných pojmů ve prospěch skupiny A. Děti, které navštěvují institucionální zařízení, aktivně používají více sledovaných pojmů než děti v kontrolní skupině. V prvním výzkumném šetření měli respondenti skupiny A aktivní

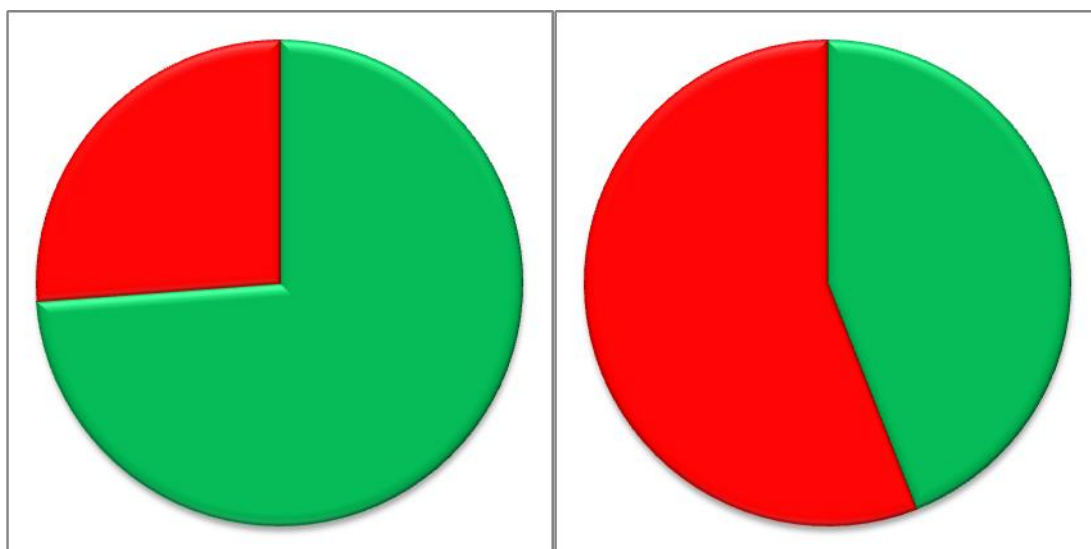
slovník bohatší o 43% než respondenti skupiny B a ve druhém výzkumném šetření byl rozdíl mezi skupinami 41%.

VÝSLOVNOST

Kategorie výslovnosti byla v prvním výzkumném šetření vypuštěna, neboť u většiny respondentů nebylo verbální vyjadřování na takové úrovni, aby bylo možné v časových dotacích určených k výzkumu odhalit správnou výslovnost jednotlivých hlásek. Bylo by nutné provést šetření vztahující se pouze k této problematice.

V druhé části studie již bylo možné odhalit případné rozdíly. Srovnávací přehled kvality dětské výslovnosti není zpracovaný do grafu jako ostatní sledované kategorie. Lze však konstatovat, že u jedenácti respondentů z celkového počtu šetřených dětí byly artikulačně správně vyvozeny všechny hlásky, které by mělo dítě do tří let věku zvládnout správně vyslovovat. Jedná se o tyto hlásky: samohlásky A,E,I,O,U,AU,OU, souhlásky P,B,M,V,F,T,D,N,K,G,J,H,CH,Ť,Ř,Ž a také měkké slabiky BĚ,PĚ,VĚ,MĚ (Bezděková, 2008). Pouze u jednoho respondenta ze skupiny B byla hláska „K“ nahrazována hláskou „Ř“.

CELKOVÉ SHRNUÍ (GRAF Č. 12)



Po shrnutí výsledků sledovaných kategorií vyplývá z grafu č. 12, že řečové dovednosti a dosažené komunikační kompetence jsou na vyšší úrovni u respondentů skupiny A. Přestože byl ve výzkumu použit velmi malý reprezentativní vzorek a je velmi obtížné odlišit efekty toho, co si dítě osvojí v domácím rodinném prostředí a efekty dovedností osvojených v institucionálním zařízení, lze uvést, že respondenti, kteří jsou zařazeni do institucionální péče, výchovy a vzdělávání pro děti raného věku a byli sledováni v tomto výzkumu, měli více rozvinuty řečové a komunikační dovednosti než respondenti vychovávaní výhradně v rodinném prostředí.

Z tohoto výzkumného šetření vyplynulo, že v případě našich respondentů měl pobyt v denním institucionálním zařízení na rozvoj řečových a komunikačních dovedností pozitivní vliv (a to již v případě prvního výzkumného šetření). Je tedy třeba shrnout, že pro kvalitu rozvíjející se řeči je nutné zajistit dítěti správný mluvní vzor, dostatek podnětů, dostatek příležitostí ke komunikaci a pozitivní zpětnou vazbu. Právě v raném dětství se komunikační a řečové dovednosti rozvíjejí nejvýrazněji. A optimální podmínky pro rozvoj dítěte v této oblasti může zajistit součinnost a spolupráce mezi rodinným prostředím a kvalitním institucionálním zařízením pro děti raného věku.

Diskuze:

V diskuzích o vlivu institucionální péče, výchovy a vzdělávání na dítě raného věku jsou předkládány názory, že úspěšný rozvoj řeči je v batolecím období založen na komunikaci ve dvojici dítě – dospělý (rodič). Kolektivní zařízení údajně tento proces omezuje.

Původní domněnka, že dítě, které je vychovááno do tří let výhradně v rodinném prostředí a mohlo by mít tudíž téměř ideální podmínky pro rozvoj řeči, si bude osvojovat jazykové a komunikační dovednosti kvalitativně i kvantitativně na vyšší úrovni a dokonaleji, se u našich respondentů ale nepotvrdila.

Nabízí se otázka, proč tomu tak je. Věnují se matky a otcové svým dětem dostatečně, jsou jim správným mluvním vzorem? Podporují je v řečové a komunikační oblasti přiměřenými podněty? Mají možnost se děti v domácím prostředí seznámit s básničkami a ukolébavkami?

Je ale možné se dotazovat i jinak. Jaký vliv má institucionální péče, výchova a vzdělávání na děti? Jaké faktory jsou podstatné? Co znamená kvalitní institucionální péče, výchova a vzdělávání? Má nebo může mít kolektivní zařízení místo v životě dítěte raného věku? Lze nahradit vliv kolektivu vrstevníků jiným způsobem?

A nejdůležitější otázky zajisté zazní, budeme-li se ptát na konkrétní dítě raného věku. Je dítě zralé pro daný druh péče a výchovy? Má v rodině bezpečnou základnu? Nevnímá negativní postoj rodičů ke kolektivním zařízením? Vyhovuje mu určitý typ institucionálního zařízení?

Na některé otázky je možné najít odpověď v této diplomové práci, ostatními je třeba se dále zabývat. Jistě by bylo vhodné provést dlouhodobý podrobný výzkum, který by se věnoval problematice vlivu institucí na rozvoj dítěte raného věku (nejen v řečové a komunikační oblasti), přičemž by bylo nutné zahrnout do výzkumu i další proměnné – např. výchovný styl rodičů, kvalita citových vazeb atd. Nebo by zajímavá zjištění mohl přinést výzkum, který by se týkal komunikace pouze dětí s dětmi a jejího vlivu na rozvoj osobnosti.

Závěr:

Nejdůležitější dovedností pro život v lidské společnosti je bezesporu umění komunikace. Úroveň komunikační kompetence má výrazný vliv na kvalitu života každého člověka. Dorozumívat se s ostatními, vyjádřit své pocity, nálady, postoje a myšlenky se nejlépe naučíme v prostředí bohatých citových a sociálních vazeb.

V současnosti se na základě různých výzkumů a zjištění objevují fakta, že poměrně značná část dětí není plně připravena z hlediska úrovně své řečové vybavenosti na zahájení základního vzdělávání. Opoždění či narušení vývoje řečových a komunikačních dovedností v raném věku dítěte může mít negativní dopad na další rozvoj jedince, a to nejen na jeho sociální zapojení do kolektivu vrstevníků a na školní úspěšnost.

Diplomová práce se zabývala problematikou vlivu institucionální péče, výchovy a vzdělávání na rozvoj osobnosti dítěte především v komunikačních a řečových dovednostech.

V teoretické části diplomové práce byla provedena charakteristika dítěte raného věku, rozvoje jeho osobnosti. Zvláštní pozornost byla věnována rozvoji komunikačních kompetencí a řečových dovedností dítěte mladšího tří let. Byla zmapována situace institucionální péče, výchovy a vzdělávání pro děti raného věku v České republice i zahraničí, popsán historický vývoj i současný stav. Na základě českých i zahraničních výzkumů byla předložena zjištění týkající se této problematiky. Závěr teoretické části práce přibližuje budoucí cíle, tendence a vize v oblasti výchovy a vzdělávání dětí do tří let.

Cílem výzkumného šetření bylo porovnat skupinu dětí zařazených do institucionálních zařízení pro děti raného věku se skupinou dětí vychovávaných výhradně v rodinném prostředí a ověřit tak, zda pobyt dítěte raného věku v institucionálním zařízení ovlivňuje jeho rozvoj v oblasti řeči a komunikace. V praktické části byl potvrzen pozitivní vliv kolektivních zařízení pro děti mladší tří let na respondenty zařazené do naší studie. Výsledky tohoto výzkumu samozřejmě nelze z důvodu nedostatečné velikosti výzkumných souborů zobecňovat. Ovšem i v našem

případě lze poukázat na skutečnost, že kvalitní institucionální výchova a vzdělávání v raném věku nejenže nemá negativní vliv na osobnost dítěte, ale že má důležité místo v rozvoji řečových a komunikačních kompetencí, jejichž základy se pokládají právě v tomto období v interakci i s vrstevníky.

Seznam použité literatury:

BAĐURÍKOVÁ, Z. *Inštitucionálna výchova a vzdelávanie detí od narodenia do troch rokov v európskom kontexte*. Predškolská výchova, 2010/2011, roč. 65, č. 3, s. 1-12.

BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.

BOUCHALOVÁ, M. *Vývoj během dětství a jeho ovlivnění*. Praha: Avicenum, 1987.

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-484-2.

DAMBORSKÁ, M. *Vývoj a výchova kojence v ústavním prostředí*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1967.

HAŠKOVÁ, H., SAXONBERG, S., MUDRÁK, J. *Péče o nejmenší – boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7419-114-5.

JEDLIČKOVÁ, J. *Analýza aktivní a pasivní slovní zásoby u dětí v raném věku*. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2015. Diplomová práce.

KALLABOVÁ, L. *Vývoj řeči předškolního dítěte a jeho diagnostika*. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2015. Diplomová práce.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Nakladatelství Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1026-9.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Z. *Mýtus prvních tří let*. Československá psychologie, 2002, roč. XLVI, č. 4, s. 347-357.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.

MUSILOVÁ, D. *Holistický přístup ke vzdělávání formou projektů*. Poradce ředitelky mateřské školy, 2013, roč. II, č. 9, s. 22-27.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole*. Praha: Portál 1998. ISBN 80 - 7178 -245-9.

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80 -7290-251-2.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace – poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publihing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SINGULE, F. *Výchova dětí útlého věku v jeslích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-01-3.

SPLAVCOVÁ, H. *Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2015. Diplomová práce.

STRAKOVÁ, A. *Institucionální výchova a sociální kompetence dětí v předškolním věku*. Brno: Filozofická fakulta MU v Brně, 2010. Diplomová práce.

SYSLOVÁ, Z., BORKOVCOVÁ, I., PRŮCHA, J. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer ČR a.s., 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: BAROKO a FOX, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

Seznam internetových zdrojů:

<http://www.mpsv.cz/cs/13500>

http://www.mzcr.cz/Legislativa/dokumenty/zdravotni-sluzby_6102_1786_11.html